Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8470162
Centre d'intérêt: 250

Colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord (1981 : Montréal, Québec).

Actes du colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord : santé, scolarité, adaptation sociale, 23, 24, 25 octobre 1981 / [organisé par le Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal ; publ. ss la dir. de Charles Pierre-Jacques]. -- [Montréal] : Le Centre, 1982.
132, [1] p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord.
Comprend des bibliogr. Dépouillement: Le vécu de l'enfant haïtien malade / Jules Fouché -- L'enfant haïtien atteint d'anémie falciforme dans le milieu québécois / Frantz Douyon -- Le dépistage de la tuberculose chez l'enfant haïtien / Louis Roy -- Exposé des principales pathologies dont souffrent les enfants haïtiens dans la région de Miami / Anne-Marie Morissette -- L'enfant d'âge scolaire et la consultation psychologique / René Thomas -- Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles / Max Chancy et Charles-Pierre Jacques -- Analphabétisme des parents: effets sur la situation scolaire des enfants / Adeline Chancy -- Les problèmes scolaires de l'enfant haïtien à Boston / Chavannes Douyon -- L'enseignement bilingue pour les enfants haïtiens aux Etats-Unis / Charles R. Foster -- Enseignement en créole: problèmes de choix et d'élaboration du matériel didactique / Marie-Jocelyne Levy -- Une interprétation psychologique du mélange des langues chez un enfant haïtien à New-York / Maryse Noël-Roumain -- Seventeen haitian children: their learning styles and the educational implications: psychoeducational perspective / Mary Murphy -- Tentative d'intégration des jeunes haïtiens de Montréal-Nord / Michelle Louis - L'enfant haïtien et sa culture / Marjorie Villefrance-Brès -- L'enfant haïtien face à sa culture: une expérience new-yorkaise / Marie Lourdes Elgeries -- Les jeunes haïtiens et la justice des mineurs au Québec / Emerson Douyon -- Les problèmes rencontrés par les familles haïtiennes à New-York, en rapport avec la loi de la protection des enfants / Joseph N. Lamarre -- Seventeen haitian children: their learnings styles and the educationsl implications: social perspective / Louise S. Tardif.

ISBN 2-89237-027-2

Cote Dewey: 305.896'97194'07/C714a

Descripteur(s): *Immigrant *Adaptation sociale *Adaptation scolaire *Santé *Adaptation au milieu

Identificateur(s) de sujet: *Haïtien *Créole (Langue)

La vingtaine de communications prononcées lors de ce colloque sont regroupées sous trois chapitres: 1. migration et santé; 2. migration et difficultés scolaires; 3. migration et adaptation sociale. Elles soulignent les problèmes d'adaptation auxquels est confronté l'enfant haïtien, hésitant entre deux espaces géographiques distincts, entre deux

types de société: l'un Haïti, pays d'origine, pays rural, agraire, sous-développé, analphabète, et l'autre les sociétés d'Amérique du Nord, fortement scolarisées, urbanisées, à haut niveau de développement technologique.

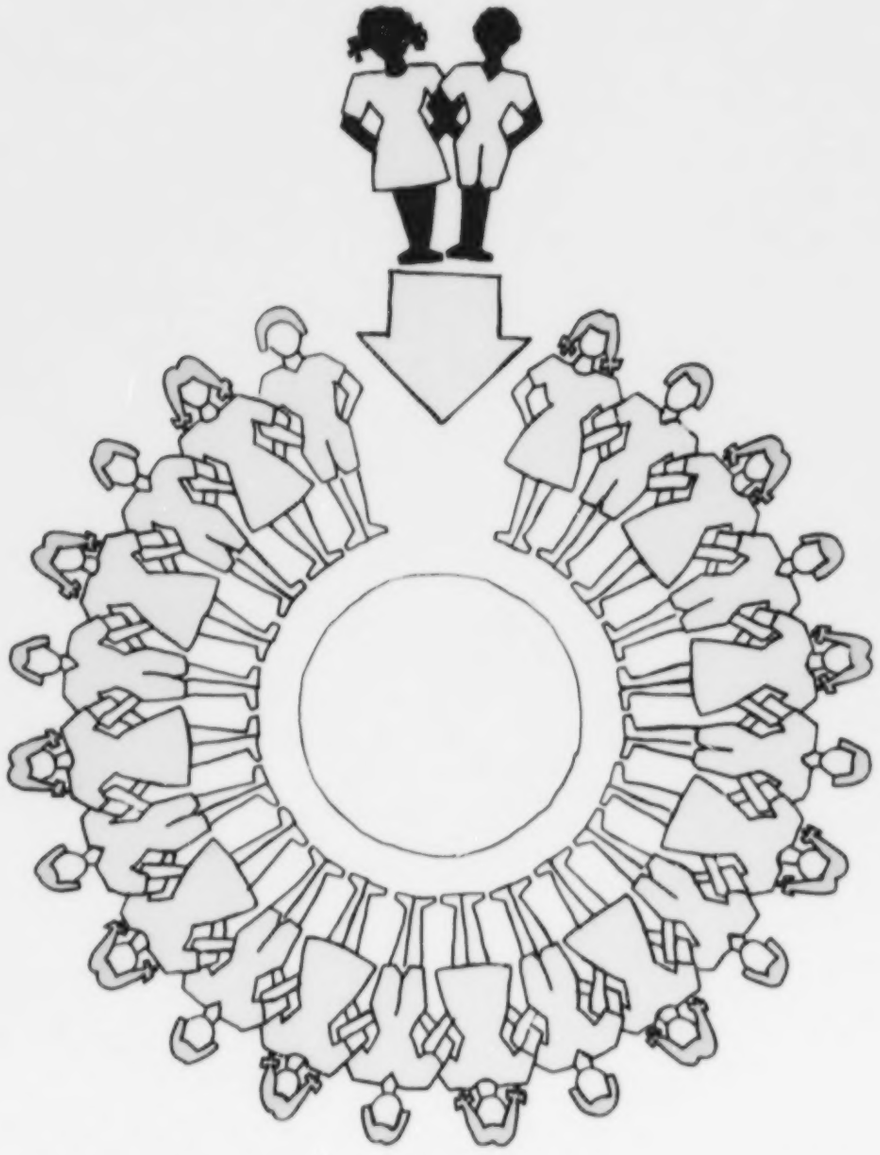
Type de document: r

FIN

EDUQ 8470162

Enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord

Publié sous la direction de Charles Pierre-Jacques



Centre de Recherches Caraïbes
Université de Montréal

EDUQ 8470162

Actes du Colloque sur l'Enfant haïtien en Amérique du Nord

Santé, scolarité, adaptation sociale

23, 24, 25 octobre 1981

COLLABORATION SPÉCIALE

Ginette H. BROCHU, Anthropologue au Centre de Recherches Caraïbes.
Simone ABITBOL-CHICHE, secrétaire au Centre de Recherches Caraïbes, responsable des relations publiques pour le Colloque.

Dépôt légal 1er trimestre 1982 Bibliothèque nationale du Québec.
Dépôt légal 1er trimestre 1982 Bibliothèque nationale du Canada.

ISBN 2-89237-027-2

Tous droits réservés. Toute reproduction de ces textes, en tout ou en partie, par quelques moyens que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite du Centre de Recherches Caraïbes.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier nos collègues et amis: Francine Bernèche, Michelle Côté, Jean-Claude Martin, Raymond Massé, Dominique Fouché, Sylvie Gravel, Claude Laniel, Creutzer Mathurin, Jean Sébastien Roy, Laplaille Roy, Dominique Sterlin, Marie-Bernard Sterlin; les animateurs d'ateliers: André Bellamy, Yves Dejean, Vladimir Jeanty, Max Manigat, Jean-Claude Manigat, Émile Ollivier, René Thomas; les représentants des organismes subventionnaires:
Monsieur Jean Robert Marcoux, Secrétariat d'État au Multiculturalisme
Monsieur Yvon Turcotte, Ministère de l'Immigration du Québec
Madame Nelly P. Stromquiest, Centre de Recherche au Développement International
Monsieur Pierre Trudel, Vice-Rectorat à la Recherche, Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION DU CENTRE DE RECHERCHES CARAÏBES 5

ALLOCUTION DU MINISTRE DE L'IMMIGRATION et DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, MONSIEUR GÉRALD GODIN 6

INTRODUCTION: CHARLES PIERRE-JACQUES et ÉMILE OLLIVIER 9

CHAPITRE I: MIGRATION ET SANTÉ

— Le vécu de l'enfant malade haïtien, Jules FOUCHE 20
— L'enfant haïtien atteint d'anémie falciforme dans le milieu québécois, Frantz DOUYON 26
— Le dépistage de la tuberculose chez l'enfant Haïtien, Louis ROY 29
— Exposé des principales pathologies dont souffrent les enfants haïtiens dans la région de Miami, Anne-Marie MORISSETTE 35
— L'enfant d'âge scolaire et la consultation psychologique, René THOMAS 38

Chapitre II: MIGRATION ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES

— Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles, Max Chancy et Charles Pierre-JACQUES 41
— Analphabétisme des parents: effets sur la situation scolaire des enfants, Adeline CHANCY ... 49
— Les problèmes scolaires de l'enfant haïtien à Boston, Chavannes Douyon 53
— Difficultés rencontrées dans l'évaluation psycho-technique des enfants haïtiens à Montréal, Max CHARLES 61
— L'enseignement bilingue pour les enfants haïtiens aux Etats-Unis, Charles R. FOSTER 68
— Enseignement en créole: problèmes de choix et d'élaboration du matériel didactique, Marie-Jocelyne LEVY 72
— Une interprétation psychologique du mélange des langues chez un enfant haïtien à New-York, Maryse NOËL-ROUMAIN 77
— Seventeen haïtian children: their learning styles and the educational implications: psycho-educational perspective, Mary MURPHY 84

CHAPITRE III: MIGRATION ET ADAPTATION SOCIALE

— Tentative d'intégration des jeunes haïtiens de Montréal-Nord, Michelle LOUIS 94
— L'enfant haïtien et sa culture, Marjorie VILLEFRANCHE-BRES 97
— L'enfant haïtien face à sa culture: une expérience New-Yorkaise, Marie Lourdes ELGIRUS .. 101
— Les jeunes haïtiens et la justice des mineurs au Québec, Emerson DOUYON 104
— Les problèmes rencontrés par les familles haïtiennes à New York, en rapport avec la loi de la Protection des Enfants, Joseph M. LAMARRE 111
— Seventeen haïtian children: their learning styles and the educational implications: Social perspective, Louise S. TARDIF 120

CHAPITRE IV: RECOMMANDATIONS 128

ANNEXE: INDEX BIBLIOGRAPHIQUE 131

PRÉSENTATION DU CENTRE DE RECHERCHES CARAÏBES

Université de Montréal

Le Centre de Recherches Caraïbes est un centre à vocation « régionale ». Il est donc important de définir la notion de région. Pour nous, le domaine de recherche du Centre peut se définir comme étant la population antillaise dans son espace géo-économique, ce qui dans les faits recoupe trois réalités spatiales:

1. Les Antilles, i.e. les îles francophones, anglophones et hispanophones;
2. une partie de l'Amérique centrale et latine (1. et 2. forment ce qu'on appelle le Bassin caraïbéen);
3. l'Amérique du Nord (surtout le Québec): cet espace est créé via la migration.

Dans le passé, le Centre a surtout porté ses recherches dans les Antilles françaises. À l'avenir, nous comptons élargir la représentation régionale du Centre. Il est important de souligner la volonté très ferme du Centre d'entreprendre des recherches au Québec, sur les migrations antillaises.

Le Centre de Recherches Caraïbes se fixe comme objectifs essentiels de favoriser le développement de la recherche sur les migrations antillaises vivant autant dans le Bassin Caraïbéen qu'en Amérique du Nord. D'une façon plus particulière, le Centre, par sa recherche scientifique, espère contribuer à la sensibilisation:

- aux problèmes du sous-développement en général et dans la Caraïbe en particulier;
- aux problèmes de l'immigration en général et de l'immigration antillaise au Québec en particulier.

De plus, le Centre de Recherches Caraïbes, le seul du genre au Québec, est bien placé pour favoriser le décloisonnement culturel et linguistique. En effet, les traditions de recherche sont présentement orientées presqu'exclusivement en fonction de l'origine linguistique. Le Centre veut donc axer ses activités scientifiques dans une orientation comparative.

Enfin, le Centre se veut un regroupement des chercheurs (professeurs, chercheurs et étudiants) intéressés à la Caraïbe. Ce regroupement concerne autant les chercheurs de l'Université de Montréal que des autres universités du Québec (francophones et anglophones).

Allocution d'ouverture
de Monsieur Gérald Godin
Ministre des Communautés culturelles
et de l'Immigration du Québec.

Permettez-moi d'abord de féliciter les organisateurs du présent colloque.

Le Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal fait encore une fois aujourd'hui la preuve que la recherche n'est pas une entreprise intellectuelle gratuite destinée à la satisfaction d'une élite d'initiés, mais qu'elle doit être d'abord au service de la personne et au service de la société.

Il est réconfortant de voir tant de femmes, tant d'hommes formés aux disciplines les plus diverses, unir leur réflexion dans la recherche de solutions aux difficultés que rencontrent les enfants de leur communauté.

Ces difficultés, elles sont considérables, mais votre rassemblement illustre que les ressources humaines de votre communauté le sont également, tant au plan de la compétence qu'au niveau de la solidarité.

Je veux aussi féliciter les experts Québécois et étrangers dont la présence parmi nous, ce soir, démontre que la solidarité humaine n'est pas un vain mot.

Si le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration s'est impliqué dans l'organisation du présent colloque, c'est que depuis plusieurs années déjà, mon ministère se préoccupe des problèmes qui feront l'objet de vos délibérations.

Nous avons été les initiateurs, il y a trois ans, d'une table de concertation associant les représentants des Ministères de l'Éducation et des Affaires Sociales, de même que ceux de mon ministère, avec ceux de quatre commissions scolaires à forte clientèle haïtienne. Les résultats de ces consultations ont été soumis aux autorités des trois ministères en juin 1979. Ils ont par ailleurs été publiés et ont fait l'objet d'une importante diffusion dans la communauté haïtienne grâce à la revue « collectif paroles ».

Si nous nous sommes impliqués, c'est que nous voulons des résultats ; par conséquent la table de concertation continue à se réunir, quoique moins fréquemment, afin d'assurer un suivi aux recommandations soumises aux différents ministères.

Je viens d'évoquer un exemple-type d'intervention du Ministère de l'Immigration du Québec. Or, en mai dernier, le nom de ce ministère a été changé en celui de Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. De plus, le mandat de son titulaire a été élargi de façon à inclure non seulement la responsabilité des mesures de soutien aux cultures des diverses communautés, mais aussi d'assurer l'implantation dans les diverses instances gouvernementales du Plan d'action du gouvernement à l'intention des communautés culturelles.

Je veux donc profiter de l'occasion que vous m'offrez ce soir pour préciser brièvement la conception que je me fais de ce nouveau plan d'action.

Disons tout de suite que le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration

n'entend pas devenir le ghetto administratif des communautés culturelles. Certes, le mandat du ministère dépasse l'étape de la première adaptation des immigrants et il se voit en fait chargé de responsabilités en matière d'intégration qui lui demandent d'en arriver à une vision d'ensemble des différentes dimensions de la participation des immigrants et des communautés culturelles à la vie collective.

Mais il n'est certainement pas question d'en faire un « Ministère à clientèle » du même type que, par exemple, le Ministère fédéral des Affaires indiennes. La meilleure preuve de ceci réside dans l'existence du plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, puisqu'une caractéristique majeure de ce plan est d'être fondé sur le respect des juridictions des divers ministères et organismes gouvernementaux et sur la concertation entre ceux-ci.

Je tiens d'ailleurs à préciser ici que le Comité chargé de l'implantation de ce plan d'action et dont je présentais récemment les membres au public, s'il doit rendre compte de son action au ministre titulaire du M.C.C.I., est néanmoins un organisme tout-à-fait indépendant du ministère. Bien loin donc de vouloir remplacer les autres ministères, je veux au contraire les rendre plus accessibles aux membres des communautés culturelles. D'ailleurs la tradition d'intervention du ministère de l'Immigration, dont j'ai donné un exemple un peu plus tôt, allait déjà dans le sens de ce mode d'intervention, mais dans cette optique de concertation entre les différents intervenants gouvernementaux nous voulons être de plus en plus l'interlocuteur privilégié des communautés culturelles.

Ce rôle de concertation est d'autant plus nécessaire que le problème de chaque communauté est celui d'une adaptation socio-culturelle globale, par exemple, comme vous en conviendrez probablement au cours de vos débats. Les problèmes scolaires des jeunes haïtiens ne peuvent être dissociés de leurs problèmes de santé et, de même, comme le soulignait l'un d'entre vous, les CSS héritent des problèmes scolaires lorsque ceux-ci deviennent des problèmes familiaux, sociaux, etc.

Je viens de dire que nous n'entendons pas nous substituer aux autres ministères, mais nous voulons encore moins remplacer les divers agents du milieu. Vous savez d'ailleurs que nous n'en avons pas les moyens, mais nous entendons soutenir les intervenants qui nous paraîtront mener l'action la plus efficace, comme le M.I.Q. l'a fait dans le passé en appuyant financièrement les agents d'accueil et d'intégration des nouveaux venus, ou de conservation de la culture des communautés.

Nous voulons aussi jouer un rôle de concertation non seulement entre les ministères mais également entre les organismes. Je constate ce soir la présence dans cette salle de représentants de certains groupes qui, il y a trois ans à peine, s'ignoraient littéralement. Ce rapprochement est à l'avantage de tout le monde et si, comme nous le croyons, nous avons pu y contribuer, nous nous en réjouissons.

Enfin, si l'État se doit d'établir entre ses citoyens les éléments minimum d'une compréhension mutuelle, je tiens à dire que nous n'avons pas l'ambition d'imposer un modèle culturel particulier.

Dans l'optique du gouvernement du Québec « intégration », signifie « chance égales », et non pas homogénéisation culturelle ou nivellement des particularismes.

D'ailleurs, je le répétais à Québec cette semaine, dans le contexte contemporain, toute entreprise qui irait dans ce dernier sens serait assez vaine. Même aux États-Unis, qui furent longtemps le pays par excellence du « melting-pot », ce dernier concept est battu en brèche depuis quelques années. En effet, grâce à la technologie moderne des communications, nous vivons désormais sur une bien petite planète et il demeure possible pour une personne transplantée d'une société dans une autre de devenir un bon citoyen de cette dernière tout en continuant dans une large mesure à cultiver les valeurs culturelles de son pays d'origine. C'est ce que font d'ailleurs des centaines de milliers de nos concitoyens pour notre plus grand enrichissement à tous.

Vous avez soutenu avec raison et avec de plus en plus de force ces dernières années que les problèmes scolaires des jeunes haïtiens, par exemple, ne pourront être réglés que le jour où on aura reconnu la spécificité culturelle

haïtienne. Celle-ci ne doit pas être perçue comme un obstacle à l'intégration, mais plutôt comme un facteur positif dont la société doit tenir compte. Nous allons consacrer une large part de nos efforts à aider les communautés à revaloriser leur héritage culturel. Nous croyons que quand les jeunes de nos diverses communautés auront développé la fierté de leurs racines et de leurs valeurs, ils seront de meilleurs citoyens du Québec. Intégrer les membres des communautés veut dire surtout transformer la société pour et par cette intégration.

En terminant, je veux souhaiter à votre réunion le plus grand succès et je vous demande de nous en faire connaître rapidement les conclusions.

Je sais que votre apport dépassera les cadres du problème affronté par les enfants haïtiens au Québec. Il permettra de mieux comprendre la dimension nord-américaine de la question et jettera sans doute quelque lumière sur les difficultés vécues au Québec par des jeunes d'autres groupes ethniques. Mais nous comptons beaucoup sur les résultats de ce colloque pour pouvoir faire en sorte que les jeunes haïtiens puissent trouver au Québec un milieu scolaire sensible à leurs attentes et une société capable de répondre à leurs espoirs.

Enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord

Par Émile Ollivier
et Charles Pierre-Jacques

INTRODUCTION

Il n'est pas de notre propos d'analyser, ici les causes de l'émigration massive des haïtiens durant ces dernières décennies. Cependant, nous estimons que ce phénomène par son ampleur constitue un véritable problème pour Haïti, en ce sens qu'il s'agit là d'une véritable saignée dont on commence, à peine, à soupçonner les effets et les retombées. Le flux migratoire haïtien alimente en travailleurs migrants, plusieurs points du globe. Des études relativement récentes évaluent à 200.000 la population haïtienne en République Dominicaine. Elle est de 40.000 au Bahamas, de 20.000 à Cuba et 10.000 environ dans les Antilles Françaises. En Europe et en Afrique, on avance le chiffre de 5.000 environ tandis qu'en Amérique du Nord, on parle de plus d'un demi-million dont 35.000 résidents au Canada et 500.000 aux États-Unis[1].

L'arrivée massive de migrants haïtiens en Amérique du Nord, leur installation permanente pose un problème sérieux: celui de leur adaptation dans les sociétés réclamant un haut niveau de formation professionnelle.

Au Québec, pour ne prendre qu'un exemple, la première vague migratoire, celle des années '60, s'intégrait avec relativement peu de difficultés puisqu'elle était constituée majoritairement de professionnels, médecins, professeurs, infirmières, travailleurs sociaux, etc... Mais, depuis 1970, à l'exode des cerveaux, des compétences et des qualifications s'est substitué avec la détérioration des conditions de vie en Haïti même, l'exode des bras, une nouvelle vague migratoire d'haïtiens, peu ou pas scolarisés, mal équipés pour répondre d'emblée aux exigences du marché du travail dans une société en voie de post-industrialisation.

Le problème est encore plus crucial quand on tourne son regard du côté des enfants. Il revêt même un caractère urgent si l'on excepte une portion infime, généralement fils de professionnels fréquentant les établissements scolaires publics québécois. Certaines estimations fragmentaires évaluent la présence des enfants haïtiens dans les écoles du Québec à 5,500 environ. Michel Laguerre pense qu'ils sont 200,000 aux États-Unis. Ils se retrouvent ou sont en passe de se retrouver massivement dans les classes dites «spéciales». Cette forme de ségrégation scolaire conduit sou-

1. Pour prendre la mesure et l'ampleur du flux migratoire haïtien, le lecteur se reportera avec profit aux ouvrages suivants: Georges Anglade, *Mon pays d'Haïti*, P.U.Q. Montréal 1974; André Corten, *Migration et intérêts de classes*, Mexico 1971; Paul Dejean, Les Haïtiens au Québec, P.U.Q. 1976; Michel S. Laguerre, *Haitian American* dans Ethnicity and Medical Care, Cambridge Harvard University Press 1981; Roger Bastide, François Ravaud et Françoise Morin, *Les Haïtiens en France*, Mouton 1974; Daniel Holly, Micheline Labelle et Serge Larose, «L'Émigration Haïtienne au Québec: un problème national», *Collectif Paroles* No. 2, octobre-novembre 1979.

vent à un destin d'exclusion et de marginalisation. Il y a donc lieu de s'inquiéter de la situation de ces enfants et de leur devenir social.

Cependant, les difficultés enregistrées sur le plan scolaire sont souvent, à la fois causes et symptômes d'un ensemble de problème plus globaux et réfèrent, par conséquent, à une problématique plus large. Autrement dit, pour comprendre les difficultés d'adaptation scolaire des enfants haïtiens en Amérique du Nord, il faut désenclaver la relation de l'enfant avec l'école, la déborder largement en amont et en aval, et retrouver des dimensions plus amples qui incluraient dans leurs interrelations les domaines de la santé, de l'alimentation, du logement ; bref, c'est poser tout le problème de l'adaptation sociale du jeune migrant haïtien.

Inscrit dans la perspective d'un dialogue permanent entre recherche et pratique, le Centre de Recherches Caraïbes en organisant un colloque sur les enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord, s'était fixé comme objectif de participer à une production de connaissance et ainsi d'éclairer les intervenants impliqués dans l'élaboration et la planification d'actions susceptibles d'apporter quelques améliorations à la situation.

Le Centre a donc sollicité la participation de praticiens et la contribution de chercheurs provenant de disciplines diverses (linguistique, sociologie, criminologie, travail social, psychopédagogie, etc...), d'horizons et de lieux différents de l'émigration (Montréal, New-York, Boston, Chicago, Miami) et même d'Haïti. Les objectifs de la rencontre étaient clairs.

1. Prendre connaissance des recherches en cours autour de la problématique : « École, classes sociales et migration » ;
2. Étudier les différences et les similitudes entre les problèmes d'adaptation des jeunes haïtiens vivant à Montréal, New-York, Miami et Boston ;
3. Étudier les conséquences de l'éducation haïtienne sur l'adaptation des jeunes haïtiens en Amérique du Nord.

Le recueil que nous publions ici, sous le titre : *Enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord*, présente les actes du colloque. Soulignons tout de suite que le lecteur ne doit pas s'attendre à trouver une quelconque « *cohérence idéologique* » qui traverserait de part en part l'ensemble des textes recueillis à partir des interventions des praticiens et des chercheurs qui, eux, cela va de soi, ont chacun leurs idées, leur vision du monde, leur créneau idéologique. Cet aspect de la question n'a pas semblé primordial, préoccupés que nous étions à rassembler des intervenants, à colliger des « faits bruts », à cerner, border et circonscrire un « réel » dont nous nous croyons avoir trouvé la « consistance objective ».

En publiant ce recueil, nous voulons souligner pour le lecteur que les enfants haïtiens en Amérique du Nord sont en état de « choc culturel ». Celui-ci n'est intelligible que dans la mesure où l'on se rappelle que la grande majorité des travailleurs haïtiens passent d'un milieu rural à une société hautement industrialisée. Nous voulons mettre également en évidence pour le lecteur que pour embrasser ce « choc culturel », nous ne nous sommes pas reposés uniquement, comme aurait dit Bourdieu sur la « fausse sécurité » des chiffres, car être enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord c'est être aux prises avec un faisceau d'interrelations sociales avec deux pôles de tension, le milieu familial et le milieu d'accueil. Cela, Marie Claude Munoz l'a souligné « la migration entraîne la mise en contact de deux cultures, de deux systèmes de valeur et cette mise en contact s'effectue par le biais des individus qui en sont porteurs »[2].

1. D'abord le *milieu familial* ; il se présente comme un creuset d'insécurité, d'angoisse et de tension. Le trauma de la migration a opéré des ruptures dans l'univers *affectif* de la famille. Dans nombre de cas, l'enfant a connu une période de séparation d'avec ses parents. Cette famille migrante très tôt voit se bouleverser le système de ses « *habitus* » : valeurs, manières de faire, de penser, langues, habitudes de vie, etc... Nous touchons là ce domaine complexe que faute de mieux on ne peut qu'appeler « culture familiale d'origine », qu'elle soit nationale ou locale, qu'elle soit la culture dominante ou propre au groupe social

2. Munoz, Marie-Claude : « Aspects psychologiques de l'adaptation des enfants de travailleurs émigrés » in *Travailleurs émigrés en Europe occidentale* Mouton, 1974.

du migrant, qu'elle soit, à toutes fins pratiques, la « culture migrante » articulée sur le retour plus ou moins mythique mais façonnée autour de nouvelles habitudes de consommation, marquée du sceau de la solidarité ou de l'isolement[3]. Question épineuse, difficile à cerner, en deça même de la définition du concept de culture puisque ce que nous appelons, ici, « la culture familiale » n'est pas nécessairement celle du pays d'origine. Certes, celle-ci peut avoir été bloquée dans un « modèle figé » ; mais elle peut avoir été complètement transformée par le trajet migratoire qui souvent dans le cas haïtien se présente comme une course à obstacles, un chemin de croix avec de multiples stations[4].

Le choc de la migration a opéré des ruptures dans l'*univers social* de la famille. Insérée au plus bas niveau de l'échelle sociale, la famille migrante haïtienne d'origine populaire vit, en vase clos, une « distance sociale ». Elle se heurte à la xénophobie (« voleurs de jobs »), à l'insécurité du marché du travail. Petit salarié, sans avoir, sans savoir, sans pouvoir, cet adulte haïtien, migrant en Amérique du Nord, souvent illégal, sans permis de séjour et de travail est condamné à travailler « au noir » et ses droits ne sont protégés par aucun syndicat. Tous ces facteurs marquent la famille migrante haïtienne et ont des conséquences sur « l'image de soi » de l'enfant haïtien en plein développement et éventuellement peut expliquer différents blocages dans ses apprentissages, différents déséquilibres dans son adaptation sociale.

2. L'école du *milieu d'accueil*. Elle correspond à un changement radical de cadre culturel. Certes, on connaît les fortes attentes des migrants, de l'école comme moyen d'ascension sociale, mais on sait également comment ce sentiment est entaché de contradictions et d'ambiguité. L'école du milieu d'accueil, c'est l'école des autres : une école qui véhicule la culture ambiante de la majorité autochtone quant elle ne transmet pas celle du milieu d'origine des enseignants (les classes moyennes). L'école des autres, c'est une école concurrente. Elle ouvre la porte à la réussite professionnelle et sociale mais elle fait de l'enfant un inconnu qui n'agit plus selon les cadres habituels, qui parle une autre langue, qui développe d'autres comportements.

Le colloque nous a permis de prendre la mesure de ce rapport entre la « culture familiale » de l'enfant haïtien et la culture véhiculée par l'école en Amérique du Nord. Il y a là une situation de tension, de conflit plus ou moins latent, plus ou moins voilé, plus ou moins ouvert. Être enfant de migrants haïtiens, c'est vivre entre deux espaces géographiques et sociaux distincts, entre deux types de sociétés : l'un Haïti, pays d'origine, pays rural, agraire, sous-développé, analphabète et l'autre les sociétés d'Amérique du Nord, pays fortement scolarisés, urbanisés, à haut niveau de développement technologique. Entre l'ici, une Amérique que l'on n'a pas encore apprivoisée et un ailleurs, une Haïti qui chaque jour devient de plus en plus mythique, la différence est radicale, ou presque : les rapports sociaux, le rapport au temps, à l'espace, le rapport à l'argent, au corps, les mécanismes de contrôle social, les pratiques symboliques, les pratiques sexuelles. Tout est radicalement différent ou presque.

Placé dans ces conditions, l'enfant haïtien fait face à un triple déracinement et se voit obligé de déployer un effort d'adaptation au triple plan linguistique, social et culturel, à la fois et partout, dans les interstices de sa vie quotidienne, que ce soit à l'école, dans le quartier, dans les groupes ludiques et même devant la Loi.

Le recueil prend cette problématique comme centre de gravité et s'axe autour de trois pôles : la santé, la scolarité et l'adaptation sociale.

1. MIGRATION ET SANTÉ

Les problèmes de santé sont compréhensibles dans une large mesure lorsqu'on les re-

3. Pour étoffer cette réflexion, le lecteur peut se reporter à l'ouvrage collectif : *Être migrant* de Armin Gretler, Ruth Gurny et alias, Éditions Peter Lang SA, Berne 1981 et plus particulièrement à l'article de Walo Hutmacher, *Migrations, Production et Reproduction de la société* qui nous a beaucoup aidé pour cerner la réalité complexe de la famille migrante.

4. Sur cet aspect de la question, une recherche est menée actuellement par Micheline Labelle, Serge Larose et Victor Piché au Centre de Recherches Caraïbes et porte sur « La Famille Haïtienne, le Travail et les Réseaux Migratoires ».

place dans le contexte global de la migration et du statut du migrant dans les sociétés d'accueil. D'autres, avant nous, aux États-Unis et en Europe, ont, par leurs recherches, alimenté le débat sur la problématique « migration et santé ». Les différents dossiers présentés par la revue française « Hommes et migrations » établissent des relations entre problèmes de santé et conditions de vie concrètes des migrants en France. Les travaux de Juliette Mince confirment cette donnée.

> « Parler de la santé des travailleurs immigrés en France, c'est dans un très grand nombre de cas, faire le procès de leurs conditions d'existence dans ce pays. On sait que la plupart arrivent jeunes et, généralement, en bonne santé : même les clandestins doivent passer une visite médicale avant de voir régulariser leur situation. Pourtant, la maladie les atteint très vite. Il suffit de quelques mois de séjour en France pour qu'elle se déclare »[5].

D'autres travaux attirent l'attention sur la dépense excessive d'énergie que les migrants sont obligés d'investir pour leur survie physique. Par exemple, Yves CHARBIT insiste sur la prise en considération des conditions de logement et d'alimentation dans l'explication des problèmes sanitaires des travailleurs migrants en France.

> « Le logement et l'alimentation sont à l'origine de la plupart des troubles au cours de l'enfance ; l'insalubrité, l'exiguité et le surpeuplement du logement sont les facteurs pathogènes directs ou indirects[6].

Les travaux du colloque s'inscrivent dans la foulée des conclusions propres à ses recherches. Cinq intervenants reprennent ici, avec cette problématique comme toile de fond la question du statut du migrant et de ses conditions concrètes de santé. Le Docteur *Jules Fouché* replace la maladie dans le contexte familial et met l'accent sur l'importance des valeurs culturelles de cette catégorie de migrants non seulement dans la manière dont la maladie est vécue mais encore dans les rapports entre les familles et les institutions soignantes. Même si le Docteur *Frantz Douyon* aborde une pathologie spécifique — l'anémie falciforme et bagage génétique, pourcentage d'enfants atteints et orientations des diagnostics — cela n'empêche pas l'auteur de replacer la maladie dans le contexte social global du migrant haïtien. En effet, en dehors des difficultés de communications inévitables et des répercussions socio-culturelles qui expliquent certaines attitudes parentales, il est impérieux de prendre en considération les autres problèmes que rencontre l'enfant dans sa quotidienneté : retard scolaire, pauvreté matérielle, pauvreté culturelle, déracinement...

Les réflexions que nous propose le Docteur *René Thomas* ne s'écartent pas de cette ligne de pensée. Après avoir montré comment la pédo-psychiatrie a toujours été tenue à distance des problèmes rencontrés par l'enfant haïtien en Amérique du Nord, l'auteur pense que la notion d'adaptation devrait dépasser la simple adaptation scolaire afin de prendre en considération les autres difficultés rencontrées par les familles haïtiennes. L'approche sociologique semble être privilégiée quand il établit les similitudes entre l'attitude des parents haïtiens face à la consultation psychiatrique et celle des parents québécois de milieux défavorisés.

Puisque la grande majorité des migrants haïtiens dans la région de Miami proviennent des couches paysannes haïtiennes (boat people), il n'est pas sans importance de rappeler la brutalité du choc migratoire dans cette zone de l'émigration. Madame *Anne-Marie Morisette*, après avoir exposé les problèmes inhérents au statut de « réfugié » montre comment la santé des enfants haïtiens à Miami est affectée par un ensemble de facteurs, tels que : origine des parents, coutumes et traditions, ignorance de la langue anglaise, faible niveau économique des familles, etc... C'est là une contribution, entre autres, qui permet de mettre en évidence le lien entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Mais s'il est un aspect qui permet de comprendre que l'immigrant haïtien n'est pas « un voyageur sans bagage », c'est bien la contribution du Docteur *Louis Roy* sur « le dépistage de la tuberculose chez les enfants haïtiens au

5. MINCE, Juliette, Les travailleurs étrangers en France, Éditions du Seuil, 1973.
6. Yves Charbit, Les enfants de travailleurs migrants en Europe, Cahier International de l'Enfance, Paris, 1974.

Canada». Après avoir montré que la tuberculose se retrouve particulièrement chez les groupes socio-économiques moins favorisés, l'auteur accorde une importance spéciale aux conditions sanitaires en Haïti dans l'explication des causes de cette maladie. Ce faisant, il montre, avec force, l'inadéquation des techniques diagnostiques utilisées par les autorités de l'Immigration canadienne.

2. MIGRATION ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Les élèves haïtiens en Amérique du Nord présentent des difficultés d'apprentissage. Au Québec en particulier, c'est un fait relativement nouveau.

La situation des écoliers haïtiens dans les écoles du Québec constitue au sein de l'émigration haïtienne un problème complexe qui va en s'aggravant depuis 1968 environ. Une analyse de cette situation permet de constater qu'à partir de 1973, le nombre des enfants haïtiens inscrits dans les écoles du Québec augmente à un rythme accéléré. En même temps, nous l'avons vu, l'immigrant haïtien des années 70 ressemble de moins en moins à celui des années 60. Issu principalement des couches populaires haïtiennes, il est de moins en moins scolarisé. Partant de cette réflexion sur la situation haïtienne et avant tout des caractéristiques de l'école haïtienne, le colloque nous a permis d'apprécier le poids des structures socio-économiques dans l'évolution de la situation des écoliers haïtiens au Québec.

Au cours de l'année scolaire 1972-73, avec l'arrivée massive d'immigrants haïtiens venus des couches populaires et paysannes, les commissions scolaires et les responsables du Ministère de l'Éducation ont pris conscience des difficultés d'adaptation des jeunes Haïtiens dans le système d'enseignement québécois. Pour l'essentiel, ces difficultés (processus de classement, choc culturel, problèmes linguistiques, racisme, xénophobie, ethnocentrisme) présentent une grande similitude avec celles rencontrées par la plupart des enfants de migrants des grandes métropoles. Rappelons qu'elles ont éveillé depuis quelque temps l'attention des chercheurs et contribué à dégager un champ d'intérêt nouveau pour l'approche sociologique, psychosociale et psycho-pédagogique.

La différence entre les systèmes d'enseignement haïtien et québécois constitue la première difficulté que rencontre le jeune haïtien dans son insertion au nouveau système. L'âge chronologique étant au Québec le principal critère de classement, une évaluation du fonctionnement intellectuel du jeune migrant est presque impossible. C'est pourquoi, accusant un retard pédagogique jugé insurmontable par les responsables, la grande majorité est dirigée, ou en voie de l'être, vers les «classes spéciales», ou encore dans les voies dites allégées. M. Ravary[7], dans un rapport présenté en 1977 sur la situation des élèves haïtiens qui fréquentent la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, constate que sur 1.800 élèves, 56% accusaient un retard d'un an; 27% de plus d'un an. Une autre enquête de la Commission[8], fournit plus de précisions: sur 1.013 cas, 499 ont un retard d'un an, 324 de deux ans, 190 de trois ans et plus. D'après une étude[9] réalisée en 1978-79, il existe dans certains cas, un écart d'un cycle, (niveau primaire et secondaire) entre l'âge chronologique et la classe effective de l'enfant durant l'année scolaire 1977-1978.

Selon certains responsables des Commissions Scolaires, un nouvel élément s'ajoute aux autres pour accentuer le retard scolaire de l'enfant haïtien: l'obligation pour celui-ci de passer une année en «classes d'accueil» en vue d'apprendre le français. Cela nous permet d'arguer que le problème linguistique est un des facteurs de la mauvaise évaluation du jeune haïtien. Les responsables pédagogiques, par une méconnaissance de la réalité haïtienne, ont toujours considéré le jeune hai-

7. Cf. M. Ravary — Rapport sur la situation des élèves haïtiens à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal — CECM, Montréal.
8. Commission des Écoles Catholiques de Montréal: *Rapport de la Sous-Commission Retard Scolaire*, C.E.C.M., Montréal 1978.
9. Cf. Charles Pierre-Jacques: «Effets du changement de milieu socio-culturel sur l'adaptation scolaire des enfants d'immigrants haïtiens au Québec». These de doctorat, Paris, 1979. Une version remaniée de la these est disponible au Centre de Recherches Caraïbes: «Le jeune enfant haïtien et l'école québécoise», Montréal 1981.

tien comme un francophone. Mais, à la vérité, pour la grande masse des haïtiens, le créole est la langue maternelle, le français, la langue d'enseignement, parlée par quelque 10% de la population. Il n'est donc pas surprenant que les élèves d'origine populaire haïtienne accusent une compréhension limitée de la langue française, un vocabulaire restreint, ce qui affecte partiellement ou totalement la communication, pourtant, la relation éducative. Ces élèves présentent des déficiences coriaces quant à la morphologie et à la syntaxe, et finalement enregistrent dans leur grande majorité, de piètres performances quant au degré de maîtrise linguistique requis pour une intégration dans les classes régulières.

Dans ce chapitre, *Max Chancy* et *Charles Pierre-jacques* d'abord rappellent *«le poids de l'école haïtienne»*. Car l'immigrant, répétons-le, n'est pas un «voyageur sans bagage». Il porte avec lui ancré plus profondément, et pour plus longtemps qu'on ne le croit, les marques de sa communauté d'origine. Parmi ces marques, il faut citer en tout premier lieu, le système d'éducation.

La présence de nombreux analphabètes haïtiens au Québec pouvait être prévue à la lumière des données sur la situation scolaire en Haïti. À la phase de la réunion des familles dans l'immigration, on assiste à une augmentation du nombre des non-scolarisés et des sous-scolarisés, non seulement parmi les personnes âgées, mais parmi les jeunes et les femmes qui sont généralement moins scolarisés que les hommes.

Adeline Chancy retrace à partir de l'analphabétisme des parents, les effets sur la situation scolaires des enfants. L'analphabétisme des parents, de la mère le plus souvent, n'est pas sans effet sur la situation scolaire des enfants. Dans une société technologiquement avancée et scolarisée, les difficultés des parents analphabètes revêtent une gravité d'ordre qualitatif différente de celle qu'elle pouvait avoir en Haïti. Les rapports parents-enfants s'en trouvent affectés. Les relations avec les enfants qui grandissent dans un milieu francophone et plus scolarisé sont compromises par l'incapacité des parents à partager une partie de leur expérience. La situation est particulièrement dramatique pour les femmes, seules, chefs de famille. La contribution d'Adeline Chancy nous permet de suivre les démarches de l'immigrante haïtienne analphabète dans une société industrialisée, où elle doit affronter quotidiennement des situations pour lesquelles un outil de base indispensable, à savoir la maîtrise du code écrit, lui fait défaut. Les difficultés objectives associées au sentiment de gêne et de dépendance qui se développent chez la plupart des parents analphabètes ont un retentissement certain sur le développement de l'enfant.

D'autres interventions plus techniques portant sur *l'inadéquation des instruments psycho-techniques et les problèmes linguistiques* font aussi partie de ce même chapitre.

Une équipe de Boston, composée entre autres de *Marie Murphy* et du psychologue *Chavannes Douyon* et à partir d'une évaluation psychologique (Weschler) et d'entrevues avec les parents, arrive à la conclusion que ces enfants ont un quotient intellectuel moyen pour les épreuves de performance. Ils présentent un score inférieur à la moyenne pour les épreuves verbales et non-verbales. Ces difficultés ajoutées aux autres facteurs inhérents aux conditions concrètes des familles aboutissent aux problèmes de l'échec scolaire.

L'approche de *Max Charles*, psychologue à la Commission scolaire de Taillon, est différente. Son intervention tourne autour de la problématique suivante: l'inadéquation des instruments d'évaluation psycho-technique pour les enfants d'origine haïtienne. Il pose des questions dont la pertinence est incontestable: qui évalue le jeune haïtien? Pour mesurer quoi? Et à quelles fins? En conclusion de son exposé, il nous propose également des approches différentes des méthodes classiques d'évaluation.

À écouter *Max Charles*, une tâche immense attend psychologues et pédagogues sur la place de la recherche: celle de réinventer un matériel d'évaluation non en puisant mécaniquement dans l'arsenal des symbolisations préétablies qu'offrent tel assemblage de cubes ou telle reconstitution de puzzle, mais en investiguant systématiquement les gestes créateurs, les conduites manipulatrices auxquelles l'enfant haïtien a recours pour lire et appréhender son environnement. Il ne s'agissait pas pour *Max Charles* de condamner l'évaluation en soi mais de mettre en évidence et de dénon-

cer une confusion: on prend des instruments, à la limite, valables dans le cadre de la production d'un savoir sur le développement de l'intelligence, on en fait des outils d'évaluation et de classement pédagogique. L'enfant est un être très complexe. Il serait probablement plus fécond pour les intervenants en milieu scolaire de se centrer, davantage qu'ils ne le font, sur les mécanismes de compréhension des élèves. Qui est cet élève? D'où vient-il? Quelle est sa manière, à lui, d'appréhender, de lire la réalité? Questions qualitatives, direz-vous, très peu «scientifiques». Mais sur ce terrain et avec ce souci, on risque d'être plus juste avec l'enfant et de l'aider véritablement à résoudre ses difficultés d'apprentissage.

D'autres intervenants insistent particulièrement sur les problèmes qu'entrainent la fréquentation et le chevauchement de plusieurs langues. Au pire, les enfants haïtiens de l'émigration ne s'expriment ni en anglais, ni en français, ni en créole, mais dans une sorte de sabir, mélangeant les trois langues. Au mieux, le créole interfere avec l'anglais.

C'est la conclusion à laquelle aboutit, *Maryse Noël Roumain, psychologue* œuvrant au City College de New York, retraçant les «Difficultés conceptuelles et linguistiques chez quelques enfants haïtiens à New York».

Les discours d'une quarantaine d'enfants haïtiens des deux sexes âgés de trois à cinq ans enregistrés au magnétophone permettent de déterminer leur niveau conceptuel et linguistique. Maryse Roumain étudie, en particulier, la notion de «classification» ainsi que la «capacité» à ordonner les évènements selon une fréquence logique.

Les résultats montrent que plusieurs enfants sont à un niveau conceptuel qui correspond à celui d'autres enfants du même âge. Cependant, de nombreuses difficultés ont été notées: certains enfants n'arrivent à s'exprimer dans aucune langue ni l'anglais, ni le français, ni le créole; des interférences du créole à l'anglais ont été notées dans certains cas; d'autres enfants s'expriment avec beaucoup de difficulté en anglais et préferent avoir recours au créole; dans un grand nombre de cas, des problèmes émotionnels interferent avec l'élaboration de la pensée produisant des récits qui n'ont aucun rapport avec l'événement indiqué. Les conditions de vie de ces enfants, leur environnement sociolinguistique expliquent pour une bonne part les difficultés notées dans cette étude.

Charles R. Foster apporte une contribution éclairante sur «L'enseignement bilingue des enfants haïtiens aux États-Unis». Selon lui, les enfants haïtiens — il y en a 40.000 à New York et 3.500 à Miami — arrivent aux États-Unis, tous parlant créole; une minorité parle aussi français. Ils disent fréquemment que leur langue maternelle est le français, selon le modèle éducatif en cours en Haïti. C'est seulement dans les écoles qu'on découvre que les enfants ne font pas les mêmes fautes de grammaire que ceux qui parlent le français. Le système plus souple de groupement socio-culturel aux États-Unis fait ressortir davantage les problèmes d'identité sociale par le conflit de la langue utilisée. Foster plaide ici pour l'avènement d'une politique bilingue dans les écoles des États-Unis où se trouvent les enfants haïtiens.

Marie-Jocelyne Levy, s'appuyant sur son expérience d'alphabétisation de migrants haïtiens à Miami, fait part des problèmes de l'«Enseignement en créole, problèmes de choix et d'élaboration du matériel didactique».

L'emploi récent du créole comme langue d'enseignement pose d'emblée le problème du choix et de l'élaboration du matériel didactique. Comment concevoir le matériel didactique? Est-ce en fonction des finalités de l'enseignement telles que perçues par des autorités administratives scolaires? Ou à partir d'observations de la réalité du petit Haïtien? Ou encore en visant à fortifier son esprit critique et son jugement? L'éducateur haïtien devra faire un choix, le spécialiste en matériel didactique devra définir des priorités. Par delà, études et recherches, des solutions sont à l'œuvre.

Adrien Bance, animateur au «Centre Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaires» (CHOIS) à Montréal, présente ici les interventions en cours dans cet organisme.

Le CHOIS a comme mandat de participer avec les éducateurs et les organismes d'éducation à la promotion d'une meilleure intégration des enfants haïtiens dans le système scolaire québécois.

Les interventions du CHOIS, qui prennent des formes variées, se font surtout auprès des

agents de l'éducation (parents, enseignants, directions d'écoles, commissions scolaires, ministères). Ces interventions sont diversement accueillies par ces personnes et par ces organismes: enthousiasme et collaboration chez certains, inertie chez d'autres.

3. MIGRATION ET ADAPTATION SOCIALE

L'inadaptation scolaire renvoie, nous l'avons vu, à l'inadaptation sociale. Il serait donc abusif de s'en tenir uniquement au cadre scolaire pour expliquer l'échec scolaire des jeunes Haïtiens sans prendre en considération les conditions concrètes de vie des familles: conditions de travail, crainte du chômage, logements inadéquats, problèmes de santé, sous-scolarisation, déracinement.

Dans un troisième chapitre, nous regroupons l'ensemble des interventions portant sur l'adaptation sociale. Les différentes communications présentées à l'atelier « Adaptation sociale » s'articulent autour de la problématique de l'influence des normes culturelles des familles haïtiennes sur l'adaptation des enfants haïtiens dans les différentes capitales nord-américaines. *Louise Tardif*, travailleuse sociale à Boston, essaie de replacer ces problèmes scolaires dans le contexte des valeurs familiales. *Michelle Louis*, dans sa communication « Tentatives d'intégration des jeunes haïtiens à Montréal-nord » énumère les facteurs qui agissent de façon notoire sur l'intégration sociale des enfants haïtiens dans la région de Montréal. Il s'agit ici en particulier, d'abord de l'adaptation des parents eux-mêmes, suivi de la non acceptation des enfants haïtiens par les autres jeunes autochtones, de l'interprétation de certains comportements jugés anormaux par le milieu d'accueil parce que différents, le changement d'échelle de valeurs étant brutal. Ces jeunes, d'après l'auteur, sont marginaux et cette marginalisation provoque chez eux des réactions de défense ou de vengeance qui se manifestent de différentes manières: d'une part, ils parlent créole, ce qui est jugé par les autres irrévérencieux, voire vexant; d'autre part, ils se tiennent ensemble, ce qui est jugé menaçant.

Marie-Lourdes Elgirus, de son côté, expose les conséquences du mépris des valeurs haïtiennes sur la formation de l'image de soi de l'enfant haïtien à New York. Si un enfant a honte de sa culture, de ses parents et de sa langue, il a moins de chance de réussir intellectuellement d'après l'auteur.

Emerson Douyon et Joseph M. Lamarre exposent l'incidence de deux lois sur la protection de la jeunesse, sur les rapports parents-enfants haïtiens. Il s'agit de la loi 24 (loi sur la protection de la jeunesse québécoise) et la réglementation de l'État de New York (Child abuse and neglect). *Emerson Douyon* plaide pour une remise en question par l'intervenant québécois de son modèle d'évaluation des problèmes rencontrés par les familles haïtiennes. D'après l'auteur, la relation d'aide avec les migrants haïtiens est susceptible de susciter deux types principaux de difficultés: *la communication et la signification à donner à certains styles de comportement*. En ce qui concerne la communication, la clientèle haïtienne se plaint souvent de ne pas être comprise par les intervenants québécois.

Quant au modèle d'interprétation du comportement, on peut avoir l'impression que l'Haïtien présente beaucoup d'affinités avec le québécois francophone mais en réalité, sous le masque de la ressemblance, se dissimulent des orientations culturelles divergentes. La mise en application de la loi 24 inquiète la communauté haïtienne pour une série de raisons, à savoir:

- les effets de la migration sur l'adaptation des Antillais dans les grandes métropoles comme Montréal;
- l'incidence de troubles dysfonctionnels causés par ce déplacement massif de population;
- le problème du séjour prolongé et du développement de jeunes enfants haïtiens dans des familles québécoises, par suite d'un placement légal ou d'une adoption internationale;
- l'impact de la loi 24 sur les familles des migrants haïtiens
- la remise en cause des parents comme législateurs naturels dans le contexte autoritaire haïtien;
- les rapports des jeunes Haïtiens avec la police au Québec;

— l'interprétation des valeurs transmises par les parents aux enfants haïtiens appelés à évoluer comme enfants noirs dans un milieu blanc ;
— l'image projetée de la personnalité et du comportement des jeunes Haïtiens à travers les évaluations ou les expertises produites à l'occasion d'un litige opposant le jeune Haïtien aux institutions de la société québécoise.

Ces difficultés se rencontrent aussi dans la communauté haïtienne de New York, d'après *Joseph M. Lamarre*. Après avoir exposé les caractéristiques de la loi votée en 1973, l'auteur décrit les problèmes culturels auxquels font face les intervenants travaillant avec les membres de la communauté haïtienne.

Toute tentative de dénoncer certaines pratiques éducatives excessives (punition corporelle, autoritarisme) est perçue par les parents haïtiens comme une ingérence indue dans leur vie privée.

Une animatrice de la Maison d'Haïti[10], *Marjorie Villefranche-Brès*, explique le travail accompli par son équipe auprès des jeunes enfants haïtiens de la région métropolitaine, dont l'objectif est la valorisation de la culture haïtienne. Cette expérience débuta en 1975 alors qu'un groupe de femmes haïtiennes, dans le but de célébrer d'une manière plus collective, la fête de Noël, décida d'adapter sous forme de théâtre de marionnettes, un conte populaire haïtien : *BOUKI, MALICE ET LES ŒUFS DE CALANDERIK*. La réaction des enfants, leur enthousiasme, leur joie évidente et surtout le désir qu'ont manifesté les parents de voir cette expérience se reproduire, ont poussé ces femmes à former un groupe permanent qu'elles ont appelé « *TI PIE ZORANJ MONTE* ».

10. *La Maison d'Haïti* est un Centre communautaire fondé à Montréal en 1972 et qui a pour objectifs : — de promouvoir l'épanouissement culturel et le sens des responsabilités sociales, — de maintenir les valeurs culturelles haïtiennes et — de procurer des services d'ordre social général, des services de santé, d'éducation, etc... Il existe également à Montréal d'autres Centres communautaires haïtiens ayant sensiblement la même vocation. Citons en particulier, *le Bureau de la Communauté Chrétienne des haïtiens de Montréal* et le *Centre Educatif et Culturel des haïtiens de Montréal*.

À éplucher l'ensemble de ces interventions, on s'aperçoit qu'elles sont denses d'enseignement, tant sur le plan de la recherche que de l'action. 1. D'abord soulignons (et le lecteur averti ne manquera pas de le repérer avec nous) que beaucoup d'interventions dans le colloque présentent des ambiguïtés et des flottements conceptuels. Cela vient du fait que, dans ce domaine, la recherche est encore jeune et que nous n'avons pas encore atteint des paliers de raffinement. Par exemple, L'appellation *enfant haïtien* est prise ici dans une acceptation très large incluant tous les enfants dont les parents d'origine haïtienne résident en Amérique du Nord. Cette définition n'a pas été balisée à partir de variables qui prendraient en compte différents types de migration imposée soit par des nécessités économiques, soit par des raisons politiques. Il est vrai que dans le cas haïtien — tout au moins, c'est une hypothèse qu'on est en droit de faire — l'émigration politique masque souvent une émigration économique. Nous n'avons pas non plus comptabilisé les différentes catégories socio-professionnelles, la durée de leur séjour ; nous n'avons pas nuancé, encore moins distingué la première génération de la seconde ; nous n'avons même pas évalué le degré de maîtrise de la langue. Bref, le colloque ne s'est pas donné une définition univoque de l'enfant haïtien en sorte que, très rapidement, on est venu à parler uniquement des enfants issus de milieux à statut socio-professionnel peu élevé et provenant des récentes vagues de migration.

Le terme migrant non plus n'a pas été clairement circonscrit. Ici, nous sommes tributaires de l'état actuel de la réflexion contemporaine sur cette problématique. Le Petit Robert coiffe du terme de migrant, « tout travailleur originaire d'une région peu développée, s'expatriant pour trouver du travail, ou un travail mieux rémunéré ». C'est cette acception, nous semble-t-il qui a prévalu durant tout le colloque. Mais elle est lacunaire, en ce sens qu'elle repose sur une comptabilité démographique dont le critère de référence est le passage d'une frontière à une autre, un déplacement de population d'un pays à un autre. Cette comptabilité démographique rend des services remarquables aux états et aux gouvernements quand il s'agit pour eux d'exercer

des contrôles administratifs, d'élaborer des politiques, de régler le marché de l'emploi, elle présente des statistiques affinées sur les déplacements de population mais n'est-elle pas singulièrement muette sur l'expérience subjective du migrant? La distance culturelle qu'il a dû franchir, cette sorte d'arrachement, d'excision à un réseau de relations sociales? L'expérience de la migration ne se fait pas sans douleur. N'est-elle pas celle du déracinement, de la « nudité » et de la « plus haute des solitudes »? Qu'est-ce s'expatrier pour vendre sa force de travail, sinon se résigner à abandonner son univers familial, culturel, affectif et sexuel, sinon piétiner l'amour de la terre, tourner dos à « l'amitié du soleil »? À la blessure de la dignité succèdent l'exclusion et la marginalisation.

La comptabilité démographique différencie relativement peu les migrants. Dans les statistiques, tous les Haïtiens sont confondus: médecins, anciens ministres, fils de propriétaires fonciers, paysans sans terre du bout de l'île. Or, l'expérience de la migration diffère sensiblement entre tous ces types de migrants. On peut franchir les mêmes distances géographiques à bord d'un boeing ou d'un frêle esquif et ne pas avoir la même expérience de la migration. Le discours démographique ne prend en compte ni l'expérience subjective, ni l'expérience sociale de la migration. Parce que la recherche est jeune dans ce domaine, parce que, à cette étape-ci, il est très important de saisir la *« consistance objective »* des difficultés d'adaptation de l'enfant haïtien en Amérique du Nord, nous nous sommes cantonnés dans un espace que d'aucuns qualifieraient de « phénoménologique ».

Problématiques, méthode d'analyse et compilation des résultats sont jusqu'à présent fragiles dans leurs énoncés et leur méthodologie; ce qui a eu pour effet de nous faire baigner souvent dans une profusion de lieux communs, de « préjugés », de pré-notions.

Rompre avec le sens commun malheureux, produire des connaissances fécondantes pour l'action ne sont pas — on le sait — choses aisées. Une sorte de clivage, par à coup, irritant traversa tout le colloque: un couple antithétique intellectuels intervenants/citoyens « ordinaires » de la communauté servait trop souvent de caisse de résonnance pour entonner les hymnes supra-usés de la culpabilité. À certains moments, on s'excusait presque de parler des enfants en l'absence (mythique) des parents, comme si les intellectuels n'étaient pas eux-mêmes des parents, comme si, pour celui qui choisit de s'impliquer, les frontières séparant l'expert, de l'intervenant, voire du militant n'étaient pas fragiles, à la limite poreuses. Gramsci, naguère, prônait l'avènement d'« intellectuels organiques » à la fois théoriciens et militants recourant presque simultanément aux armes de la recherche et de l'action pour récupler l'efficacité de la pratique, la féconder. Décidément, nous n'aurons jamais fini de gratter notre « conscience malheureuse » d'intellectuels... S'enfermer dans de tels débats risque de nous immobiliser dans nos propres mécanismes d'inertie que nous aurons nous-mêmes créés de toutes pièces. Il y a là un effet occulteur, pervers même qui mérite, de toutes nos forces, d'être contourné pour permettre la mise en place d'une panoplie de moyens capables à bref délai de faire bouger les pouvoirs publics.

Du reste, la question des difficultés d'apprentissage scolaires des enfants issus des milieux populaires, de même que les problèmes de santé et d'adaptation sociale ne sont pas l'apanage des enfants haïtiens, ni même des enfants de migrants. L'espace du colloque malgré sa densité, sa richesse était encore un espace d'enfermement. Peu de place a été accordée à la communauté noire, aux communautés migrantes en général. Il eut été intéressant de savoir si les intervenants des autres communautés antillaise, grecque, portugaise, etc. rencontrent les mêmes problèmes et surtout, puisqu'elles ont plus d'expériences que nous dans le domaine, leur migration étant plus vieille, quels sont les schémas d'actions qu'elles ont expérimentés (école parallèle, encadrement par animation, production de matériel, modèles d'information, etc...). Il faut également signaler une absence quasi complète des intervenants québécois sensibilisés à ce problème. Ici et là, quelques interventions d'âmes de bonne foi, c'est tout. Aucune mise en commun des réflexions et actions des formateurs québécois. Cela apparaît, après coup, comme une grande béance surtout pour nous qui postulons que les enfants haïtiens des milieux populaires et les

enfants québécois des milieux défavorisés représentent les deux faces d'une même médaille[11].

En définitive, les colloques ne règlent pas les problèmes. Ils les mettent en évidence ; ils offrent un moment de réflexion, à distance de la pratique ; ils sont parfois des chiquenaudes, des points de départ débouchant sur un « horizon de possibles ». Le Centre de recherches Caraïbes, en organisant ce colloque, a montré qu'il ne privilégiait pas la recherche pour initiés mais de préférence, une recherche intervenante, jambe ou béquille pour l'action.

Mais à constater l'existence des problèmes, on est entraîné presqu'automatiquement à rechercher des voies et moyens pour les résoudre. Vers la fin du colloque, les participants aux différents ateliers ont produit quelques recommandations qui figurent dans les Actes du colloque. Cependant, nous tenons à souligner qu'elles n'ont pas été toutes adoptées...

11. Cf. Charles Pierre-Jacques : L'Enfant haïtien et l'École québécoise. Centre de recherches Caraïbes, Montréal 1981.

« Le vécu de l'enfant malade haïtien »

Jules Fouché
pédiatrie, Hôpital Marie Enfant, Montréal

Pour comprendre le problème de l'enfant haïtien en milieu nord-américain, il convient de considérer cet enfant non en tant qu'entité isolée mais comme faisant partie de son environnement immédiat et dépendant de celui-ci.

Dans une tentative de simplification, j'ai imaginé cet enfant haïtien au milieu d'un triangle inversé dont le sommet-pivot serait constitué par les parents tandis que les angles supérieurs seraient représentés par, d'un côté les substituts parentaux et, de l'autre par les professionnels de la santé.

LES PROFESSIONNELS DE LA SANTÉ

Ce sont les moins importants si l'on prend pour critère la durée de leur intervention. On les trouve seulement en période de crise à l'infirmerie de l'école, à la salle d'urgence, à la clinique du coin, parfois à l'hôpital lors d'un accouchement. Ce sont des infirmières, des infirmiers, des travailleurs sociaux (le suivi dans cette dernière éventualité sera d'autant mieux assuré que l'enfant aura constitué un « beau cas » : petit prématuré arraché à une détresse respiratoire rejeton d'une mère tuberculeuse ou syphilitique, etc...). Toujours est-il que si l'aide que ces professionnels peuvent apporter est plus souvent qu'autrement appréciée, leur intervention est souvent délicate. La travailleuse sociale apparaît comme une intruse qui vient chez nous pour nous dire comment nous organiser et, peut-être, nous espionner, si d'aventure il y avait chez nous un parent dont les « papiers » ne seraient pas en règle. L'infirmière peut être cette personne qui a osé suggérer que nos enfants étaient maltraités (comme si une bonne fessée ne faisait pas partie de notre culture).

Le médecin... c'est la ressource ultime, celle des crises aigues. Pour les parents, c'est celui qui prescrit les médicaments et qui guérit. Pour les enfants, c'est le « docteur piqûre » dont on les menace plus souvent qu'à leur tour, à chaque fois qu'ils font un mauvais coup ou ne vident pas leur assiette. Paradoxalement, la menace est exécutée le jour où, malade, il n'a pas pu faire de mauvais coups. Bien sûr il peut avoir établi certains liens d'amitié avec son médecin habituel mais celui-ci n'est pas toujours accessible aux heures de disponibilité des parents... Nous y reviendrons.

LES SUBSTITUTS PARENTAUX

Ce deuxième volet est plus diversifié. La nature et les effets de l'intervention des substituts parentaux varient selon les ressources utilisées.

Dans un certain nombre de cas, il s'agit d'une aide venant directement d'Haïti pour aider la famille à prendre soin des enfants. D'une manière générale, c'est une grand-mère, une vieille tante, une parente quelconque dont la caractéristique principale dans chacun de ces cas est une méconnaissance presque complète du milieu humain que constitue son nouvel environnement ainsi qu'une non acceptation d'un milieu physique très difficile avec ses grands écarts de température et surtout l'obligation de vivre emmurée dans un appartement

fermé de toutes parts. La seule ouverture vers le monde extérieur est la télévision qui reflète une réalité artificielle à travers un luxe d'images n'offrant aucun caractère de familiarité. Ce fait revêt une importance capitale par rapport au rythme de développement de l'enfant et à son adaptation. Pour ne prendre qu'un aspect du problème, nous savons que dans notre système d'éducation familiale, il n'y a pas de place pour le dialogue entre l'enfant et l'adulte: quand l'adulte parle, l'enfant doit se taire; il n'y a pas de place pour le jeu comme technique d'apprentissage: l'adulte par définition ne joue pas.

D'autres fois, il s'agit d'une garderie de fortune où quelques enfants sont pris en charge par une personne ressource qui en tire un revenu d'appoint. Le foyer peut être celui:

- d'une famille haïtienne reproduisant le schéma de vie habituel de l'enfant, et plus ou moins bien intégrée au milieu,
- plus rarement d'une famille « québécoise ».

Le bénéfice qu'en tire l'enfant est évidemment variable. Dans le dernier cas, la personne ressource peut éventuellement être remerciée si la famille n'est pas satisfaite des services rendus, ce qui n'est pas le cas avec une gardienne « familiale »: toute grand-mère est aussi belle-mère et toute remarque peut être perçue comme désobligeante et mettre en péril l'harmonie du couple.

D'autres fois encore, les substituts parentaux sont constitués par le personnel de garderies organisées. L'impact sur l'enfant est généralement positif, surtout en ce qui concerne la socialisation, l'intégration et l'apprentissage de l'autonomie. Il existe certes aux yeux des parents un certain côté négatif: le risque de contamination par les virus et autres. L'apparition ou la répétition des infections banales (rhume, grippe, gastro-entérite, maladie exanthémateuse de l'enfance) sont souvent perçues comme indices de soins inadéquats; cependant, cela constitue rarement un motif de changement. Ce côté négatif se retrouve d'ailleurs au niveau de la maternelle et de la pré-scolaire. La responsabilité imputée aux substituts parentaux est, à ce moment, moins évidente et se dilue au profit des professionnels de la santé (infirmiers d'école).

LES PARENTS

Le pivot de notre triangle hypothétique: le parent. Qui est-il? Ce n'est plus comme il y a quelques années un professionnel, souvent diplômé d'université, en tout cas détenteur de qualifications académiques (enseignant, infirmière, médecin, col blanc, etc...) dans une discipline alors en demande. Celui-ci avait un travail assuré dès son arrivée et ses enfants ont vécu une réalité différente de celles des immigrants actuels.

Ce n'est plus le jeune homme ou la jeune fille qui, ayant terminé ses études ici, décide d'y demeurer. Ceux-ci, s'ils ont des problèmes d'identité plus ou moins bien définis, sont plutôt bien intégrés dans le milieu.

Ceux qui éprouvent le plus de difficultés et qui de ce fait doivent retenir plus particulièrement notre attention viennent de milieux nettement moins favorisés.

Il s'agit d'un couple jeune, ou encore jeune à moins qu'il ne s'agisse d'une jeune femme seule qui s'est laissée surprendre par une grossesse mal venue et qui se retrouve doublement seule pour faire face à ses difficultés.

Il y a quelques années, il ou elle venait de Port-au-Prince, du Cap ou des Cayes; ceux qui venaient de la province avaient effectué un séjour plus ou moins long à la capitale — étape presque indispensable vu la très grande centralisation de l'administration. Depuis quelques temps, ils viennent de tous les coins, du village le plus reculé aux agglomérations semi-urbaines. Il n'y a d'ailleurs pas de différences entre ceux qui viennent des bidonvilles surpeuplés de Port-au-Prince et ceux de Port-Magot, de Las Caobas ou de l'Anse- D'ainault.

Leur niveau d'instruction varie dans des limites assez larges. Une faible fraction possède une scolarité honnête et des qualifications permettant tous les espoirs. Mais, ces qualifications ne sont pas reconnues sur le marché du travail et sont mises « au frigo » devant l'urgence de gagner le pain quotidien. Une fraction probablement importante est scolarisée mais quitte l'école au secondaire pour l'aventure du grand large.

Et puis il y a les autres, c'est-à-dire ceux qui ne sont ni scolarisés ni qualifiés. Analphabètes complets ou analphabètes fonction-

nels, ils n'ont pour tout bagage que leur désir de travailler et leur détermination de tout faire pour non seulement s'en sortir mais encore pour tendre la main aux autres: frères, sœurs, parents, enfants restés au pays... toute une gageure.

DÉNOMINATEUR COMMUN

1. *Scolarité généralement faible*

Faible scolarité qui en fait des francophones de demi-portion, des francophones de quart de portion, à la limite des non francophones, ce qui aux yeux de nos hôtes « pur laine » constitue le produit d'une fausse représentation, d'une erreur sur la personne car officiellement, tout Haïtien est francophone et on a longtemps été habitué aux Haïtiens instruits.

2. *Déceptions et frustrations*

Ceux qui sont scolarisés ne peuvent trouver « chaussure à leurs pieds » (exemple cet avocat devenu garçon d'ascenseur ou cet ancien officier devenu chauffeur de taxi). Ceux qui n'ont aucun bagage académique ou professionnel trouvent une situation d'emploi plus difficile qu'ils ne l'avaient imaginée: être analphabète entraine ici des conséquences qu'on n'aurait jamais pu imaginer.

3. *Expérience traumatisante face à l'immigration*

Parents méfiants pour avoir vécu l'expérience traumatisante, voire humiliante, face aux autorités de l'immigration, expérience sans cesse renouvelée chaque fois qu'on doit accueillir un parent ou un ami à l'aéroport. Nombreux sont ceux qui ont connu l'étape douloureuse de la clandestinité, soit directement, soit à travers parents et amis, coupables jusqu'à preuve du contraire, dès l'arrivée à Dorval ou à Mirabel. Quiconque a connu des interrogatoires de type policier a appris, s'il est quelque peut *intelligent*, que tout vérité n'est pas bonne à dire et que certains mensonges sont souvent salutaires... Allez donc dire à un officier de l'immigration que vous avez l'intention de demeurer au pays alors qu'on ne vous a consenti qu'un visa de touriste... A-t-on idée d'aller dire à l'enquêteur de l'immigration que le grand-père un tel ou la tante une telle qui vivait avec la famille est morte dernièrement de tuberculose... « Et si je ne dois pas le dire à l'officier de l'immigration, pourquoi le dirais-je au médecin de la salle d'urgence ? Pourquoi ce dernier ne serait-il pas un délateur potentiel ? »

Et puis qui sait si, à force de cacher certains faits, on ne finit pas par les oublier? Ceux qui ont eu à faire face à un interrogatoire sur les antécédants médico-chirurgicaux et héréditaires savent qu'il n'y a jamais de maladie connues dans la famille... Vrai ou faux ?

4. *Parents inadaptés*

Inadaptés à un mode de vie où tout est précision depuis l'heure du rendez-vous jusqu'au nom que l'on donne à telle ou telle maladie s'exprimant par un mal de ventre ou un mal de tête.

Inadaptés à un mode de vie où tout est numéro, depuis l'adresse avec numéro d'appartement et code postal, jusqu'à l'identité de quelqu'un et son droit à la santé ou à la maladie suivant le côté de la médaille qu'on regarde.

Inadaptés à un mode de vie où tout est papier et écriture, où ne pas savoir lire et écrire constitue un handicap plus invalidant que la cécité ou la surdité.

À tout cela, il faut ajouter la barrière linguistique: le mensonge officiel de la francophonie est parfois difficile à vivre: on ne comprend pas les explications fournies mais on n'ose pas faire répéter. Pour s'en sortir, on tend à répondre « oui »... Alors, si cette réponse va bien dans le contexte, l'interlocuteur la prend pour argent comptant. Si non, le pauvre compatriote passe pour idiot alors que s'il parlait grec ou chinois ou portugais, on pourrait peut-être deviner qu'il n'a pas vraiment compris la question ou les explications.

5. *Situations économiques précaires*

L'absence de qualifications adaptées aux exigences du marché du travail entraine l'obligation d'accepter, pour un salaire de famine, des horaires astreignants ne laissant que peu ou pas de temps à accorder aux enfants. De

plus, pas question de sécurité d'emploi et pas question d'avancement.

À cela s'ajoute la surcharge financière, obligé qu'on est de soutenir les parents restés au pays.

LES CONSÉQUENCES

Les conséquences pour l'enfant peuvent être catastrophiques.

Parents absents, perdus quelque part dans l'engrenage de la production industrielle, métro, boulot, dodo.

Le moindre grain de poussière (poussée fébrile ou vomissement) qui risque de bloquer l'engrenage prend l'allure de catastrophe appréhendée et met en péril l'équilibre budgétaire déjà précaire (perte de salaire, réprimande et observation de la patronne ou du patron et éventuellement perte de l'emploi).

Alors, si le médecin habituel ne peut recevoir tout de suite le petit malade, on court vite à la salle d'urgence ou à la clinique du coin; ou encore si on ose et si on n'a rien à cacher (aucun passager clandestin), on appelle télémédic... Si la situation ne constitue pas une véritable urgence médicale pour le médecin de la salle s'urgence, pour les parents qui la vivent, c'en est une d'un autre ordre.

Gardiennage inadéquat entraînant des retards dans le processus d'acquisition du langage parlé, de l'autonomie, de l'esprit d'initiative, de la socialisation. Bien sûr que le biberon et la sucette sont tolérés plus longtemps...

Bien sûr que l'enfant vit une grande partie de la journée sur les genoux de grand-maman... pour éviter qu'il touche à tout ou fasse trop de bruit, à cause des voisins.

Bien sûr qu'on ne lui parle pas souvent, cette attitude fait partie de nos mœurs. Et quand on lui parle, ce n'est pas dans la langue de la majorité et ce n'est même pas dans une langue reconnue comme telle à l'instar de l'italien ou du portugais ou du grec. À ce chapitre, les enfants gardés à l'extérieur ont peut-être ces problèmes en moins: ils fréquentent une institution organisée avec personnel compétent ou un foyer conscient des problèmes du milieu.

À cause de tout cela, mon petit patient est gauche dans ses mouvements. Il n'a pas appris à être autonome, à s'habiller seul, ou à lacer ses chaussures.

À cause de tout cela, il a mis du retard à parler. Il confond la langue domestique et la langue d'en dehors. Cela suffirait pour expliquer sa piètre prononciation s'il ne s'y ajoutait pas le problème de la suce et du biberon, causes de malocclusion dentaire. Il ne sera probablement jamais question de traitement d'orthodontie pour remettre les dents en place... Pensez donc, $2,000.00 à $3,000.00 pour un traitement!!!

À cause de tout cela, il comprendra mal les ordres et peut-être passera-t-il pour sourd. Il s'exprimera mal, dans un français approximatif ou dans une autre langue ressemblant un peu trop au français.

Si on n'y prend garde, arrivé à l'âge scolaire, il prendra facilement la voie des classes d'attente ou de récupération, la voie de garage menant directement, à l'âge adulte, au bien-être social et à l'assurance-chômage, quand bien même ses potentialités seraient adéquates.

Le petit patient, le petit malade, je n'ose dire le petit bénéficiaire est au centre de notre intérêt; comment vit-il toutes ces particularités auxquelles il faut ajouter les siennes propres.

Sa destinée est inscrite en filigrane dans le contexte social, économique et culturel que je viens de décrire.

S'il n'est, heureusement, pas toujours malade, par contre, il sort souvent des normes nord-américaines, il n'est donc pas «normal».

Nous avons entrevu ces anomalies côté développement; nous n'y reviendrons pas.

Lui arrive-t-il d'être physiquement malade?

S'il s'agit de maladies bénignes, il visitera l'hôpital plus souvent qu'à son tour. Plus souvent qu'à son tour, il se verra prendre en charge par des «mon oncle» et des «ma tante» qu'il ne connaît pas; conditions socio-économiques aidant, le «docteur piqûre» dont on l'a si souvent menacé sera son lot plus souvent qu'à son tour.

S'il s'agit de maladie plus sérieuse, parce qu'il est noir, en raison de son bagage génétique, il aura droit plus facilement à un ou deux prélèvements de sang: l'anémie falciforme avec tout son cortège de manifestations et de

séquelles, la thalassémie et autres hémoglobinopathies, les déficiences enzymatiques (G6PD) sont toujours possibles.

Parce qu'il est Haïtien, son taux d'hémoglobine se situe souvent en deçà des normes admises: c'est l'anémie ferriprive. La cause? il faudra chercher. S'agit-il de carence d'apport induite par certaines habitudes alimentaire? S'agit-il de spoliation par hémorragies occultes? S'agit-il de signes indirects de parasitose? Pour le médecin traitant ce n'est généralement pas très grave. Mais pour le petit malade, cela signifie d'autres visites à l'hôpital, d'autres prélèvements, d'autres traumatismes. Haïtien, il a droit, plus souvent qu'à son tour à un test à la tuberculine.

Si d'aventure il présente une poussée thermique peu après un voyage en Haïti, il est d'emblée évoqué la possibilité de pathologies virales et parasitaires plus ou moins endémiques: hépatite virale, thyphoïde, paratyphoïdes, etc... dont certaines exigent un isolement du reste de l'institution hospitalière. Pour compliquer encore la situation, il est rare que les parents puissent fournir un certificat de vaccinations reçues en Haïti, encore moins les diagnostics précis des événements pathologiques déjà vécus par l'enfant. Tout cela complique et retarde le diagnostic.

Il n'est d'ailleurs pas question d'expliquer quoi que ce soit ni de le préparer à ce qui l'attend. Les parents n'ont peut-être pas posé de question, ou n'ont pas compris la langue parlée par le médecin ou l'infirmière ou tout simplement ne pensent pas devoir d'explications à un enfant. Parfois même on lui a menti pour lui éviter d'avoir peur d'avance et pour s'éviter la honte de le voir pleurer et se débattre — parce qu'on a honte d'un enfant qui pleure. A la rigueur, une bonne tape sur les fesses le fera rester tranquille, sauf intervention du médecin ou de l'infirmière. Ce dernier ou cette dernière, par la force des choses, pose un jugement en rapport avec sa propre culture et sa propre philosophie. La première fois on juge, la deuxième on préjuge, ensuite on discrimine!

En plus de ces traumatisme directs, il existe des dangers potentiels. La multiplicité des dossiers médicaux favorise la multiplication des examens inutiles. Le petit asthmatique peut avoir plusieurs radiographies au cours d'une même crise, si celle-ci se prolonge, car au gré des horaires de travail on s'adressera à plusieurs centres. Et ceci est d'autant plus plausible qu'en raison des conditions socio-économiques, ce ne sera pas la même personne qui l'aura accompagné d'une fois à l'autre chez le médecin ou à l'hôpital et les informations ne sont généralement pas transmises.

Autre danger potentiel, les traitements retardés. Médecins ou non, nous savons que le diagnostic de la nature de la localisation d'une infection ou d'une autre maladie n'est pas toujours cliniquement certain dès la première consultation. De plus en plus, en cas d'infection, on essaye d'avoir un diagnostic bactériologique aussi précis que possible. Il s'est établi depuis quelques années, surtout au niveau des cliniques externes des hôpitaux et des salles d'urgence, la pratique qui consiste à communiquer par téléphone les résultats des examens et d'établir par la même voie le traitement qui s'impose. Mais cela suppose que tout le monde dispose d'un téléphone. Cependant il n'en est pas ainsi pour bon nombre des nôtres: le téléphone coûte trop cher, souvent à cause des appels à frais virés venant d'Haïti. Dès lors l'infection décelée n'est pas traitée ou ne sera traitée que tardivement, augmentant les risques de complications sérieuses, rhumatisme cardiaque s'il s'agit de pharyngite à streptocoque, ou encore atteint rénale ou passage à la chronicité s'il s'agit d'infection urinaire.

Hospitalisé, l'Enfant subit, probablement, le même traumatisme que ses pairs qui ne comprennent pas très bien la langue qu'on leur parle. Mais s'il fallait que la situation soit plus grave, que la solution soit plus difficile à atteindre comme en cas d'arthrite rhumatoide ou que ce soit une maladie récidivante (asthme, convulsions), alors le fragile équilibre se trouve chambardé.

Ces espoirs basculent. Le cycle métro-boulot-dodo est brisé pour faire place à un élément imprévu — Hôpital — Médecin — Thérapeutes de toutes disciplines. Pendant quelques temps, on essaye tant bien que mal de joindre les deux bouts. Les rendez-vous sont peu ou pas respectés, ce qui n'empêche pas de perdre son emploi. Et si les espoirs ne devaient pas se concrétiser rapidement, ou bien

on abandonne, ou bien on se laisse aller et on s'installe dans le bien-être social.

Ou bien on laisse remonter à la surface ce vieux fond de nostalgie latente et on se retourne vers les médecines parallèles: infusions et décoctions diverses aux propriétés thérapeutiques plus ou moins éprouvées — manipulations et massages d'allure plus ou moins magiques selon qu'on utilise l'huile de Palma Christi ou des préparations spéciales.

Et si, malgré tout, les choses ne s'arrangent pas, si aucune thérapie avouable ne semble porter fruit comme dans les séquelles d'encéphalopathie, on se laisse tenter par les thérapies surnaturelles et on retourne l'enfant en Haiti pour des périodes pouvant aller de quelques mois à quelques années.

Voilà en quelques lignes l'essentiel du vécu de l'enfant Haitien vivant ici. L'aide qu'on pourrait apporter à la solution des problèmes passe forcément par les trois volets: social, familial et économique. Et si l'intervention de l'État est indispensable, il appartient à la communauté de mettre ses ressources humaines à la disposition des moins privilégiés d'entre nous. Je souhaite que nous soyions capables de nous organiser en fonction de cet impératif.

« L'enfant haïtien atteint d'anémie falciforme dans le milieu québécois »

Dr. Frantz DOUYON
Pédiatrie au Montreal Children Hospital

L'anémie falciforme (A-F) est une maladie héréditaire qui affecte le globule rouge du sang. Elle est le résultat d'une substitution génétique d'un acide aminé par un autre, en occurence la valine au lieu de l'acide glutamique, en position six (6) de la chaine β de l'hémoglobine, dans la forme classique de la maladie. La substitution peut subvenir ailleurs dans la chaine β d'où les variantes de l'A-F que nous connaissons.

La transmission héréditaire se fait selon le mode récessif, ce qui veut dire que nécessairement les deux parents doivent être porteurs du trait falciforme pour que leur progéniture en soit affectée. Le porteur du trait est par ailleurs normal et ne souffre d'aucun symptôme.

La distribution géographique de l'A-F est particulière du fait qu'elle se limite presqu'exclusivement aux individus de race noire, d'origine Africaine. L'incidence de l'A-F varie d'une région à l'autre selon la population ou l'ethnie étudiée; nous ne disposons pas de statistique canadienne, mais aux États-Unis, on admet que 1 Noir sur 12 est porteur du trait et que 1/625 est atteint d'A.-F.

Cette particularité raciale de l'A-F n'est pas unique, la prédilection de certaines maladies pour certaines ethnies est bien connues en Médecine, le TAY-SACH chez les Juifs, la tyrosinémie chez les Canadiens français par exemple.

Par cette anomalie, le globule rouge prend une forme de banane, de faux, d'où le nom d'anémie falciforme; il devient plus fragile se détruit facilement et il a aussi tendance à s'agglutiner pour obstruer les vaisseaux sanguins.

Ces deux caractéristiques du globul rouge, fragilité augmentée et agglutination facile expliquent à elles seules presque toutes les manifestations cliniques de la maladie. Les symptômes varient selon l'âge et aussi d'un individu à l'autre pour des raisons que la science médicale n'arrive pas à expliquer dans tous les cas. C'est ainsi que si certains malades en souffrent dès la plus tendre enfance, c'est le plus souvent le cas, d'autres s'en tirent avec une symptomatologie bénigne et frustre compatible avec une vie et une longévité normales.

Nous avons donc affaire à une maladie chronique chez un groupe ethnique déterminé. Nous devons donc nous attendre à des particularités dues à la fois à l'ethnicité et à la chronicité de la maladie.

Le Dr. Jules Fouché a parlé des réactions spécifiques liées à l'ethnicité; je me conformerai donc au deuxième aspect lié à la chronicité, bien qu'il ne soit pas toujours facile de les démarquer.

Très tôt donc, le jeune enfant et ses parents font l'expérience de ce que peuvent être la maladie: les symptômes, les crises, comme on dit, commençant dès l'âge de six (6) mois environ.

L'enfant devient alors très vite un habitué des hôpitaux et des salles d'urgences. Ainsi commence la valse des visites affolées dans les salles d'urgence combles avec un enfant qui se tord de douleur ou qui brûle de fièvre.

Il est vu par un médecin différent à chaque visite, ce dernier n'a pas toujours l'expérience requise en la circonstance et, forcément, communique son insécurité aux parents. Il faut souvent attendre l'arrivée d'un consultant ou d'un aîné pour une décision thérapeutique. Les heures passent, les parents s'impatientent et deviennent de plus en plus anxieux. Car, il faut comprendre que même si la nature exacte de la maladie leur a été expliquée, elle est mal comprise à cause des difficultés de communication évidentes et surtout à cause de l'attitude culturelle de l'Haïtien face à la maladie.

L'enfant finit par être traité, bien traité selon les normes et moyens acceptés et disponibles en Amérique du Nord. Il s'en retourne chez lui, en convalescence après une visite ou une hospitalisation plus ou moins longue, jusqu'aux prochaines crises qui surviennent au rythme de 2 ou 3 par année au mieux, de tous les mois au pire. Les complications se font de plus en plus sévères, plus permanentes et la réhabilitation plus difficile.

Beaucoup de ces souffrances additionnelles pourraient être évitées par une meilleure organisation des soins médicaux que nécessitent ces jeunes enfants. Les structures hospitalières ne reconnaissent pas encore la nécessité d'un programme d'accueil et de soins à domicile pour l'enfant atteint d'A-F. Cette approche différente, plus individualisée, diminuerait le nombre d'hospitalisation, beaucoup de crises pouvant être traitées à domicile et même être prévenues dans certains cas.

Certaines maladies chroniques, tel que le diabète, la fibrose kystique, la talassémie pour ne citer que celles-là, bénéficient depuis longtemps d'une telle attention. Ces patients fréquentent des cliniques spécialisées avec le support effectif d'un personnel para-médical comprenant un travailleur social qui, de concert avec l'infirmière de l'équipe, assure le lien entre le malade, sa famille et le médecin. En cas de difficulté, le malade se réfère à un numéro de téléphone et est assuré d'une aide appropriée et relativement immédiate. Nous n'en sommes pas là avec l'A-F qui attend encore le statut de maladie chronique grave méritant une approche médicale intégrée plus compréhensive.

À cause de la répétition souvent cyclique des symptômes, l'enfant doit nécessairement s'absenter souvent de l'école; là encore, le milieu n'est guère mieux préparé.

La méconnaissance de l'A-F est quasi complète et au méconnaissance donne lieu à toutes sortes de préjugés. On croit, par exemple, que l'A-F est dues à une diète exotique, à la pauvreté ou à des habitudes ethno-culturelles quand on ne se pose pas de questions sur sa nature contagieuse. Aucun effort concerté n'est fait pour établir un système de tutorat visant à aider l'enfant pendant son séjour à l'hôpital et surtout pendant sa convalescence, à la maison. Son rendement scolaire s'en ressent forcément, obligeant l'enfant à fréquenter des classes dites «allégées» alors que l'A-F en soi n'affecte nullement l'intelligence. Les absences répétées sont la seule cause du retard scolaire.

De plus, l'enfant ne fréquente pas le gymnase et dans la cour de récréation, il n'est pas sollicité par ses condisciples. Il ne fait pas partie des équipes de baseball ou de basketball: attitude erronée et déplorable encore une fois car en absence de complications musculo-squelettiques, l'enfant «falciforme» peut participer à presque tous les sports dans la mesure où on lui permet de suivre son propre rythme et de s'abstenir de la compétition active. Les problèmes sont nombreux, de quelque côté que l'on regarde. Un travail énorme d'Éducation et d'Information à tous les niveaux est à faire. Ce travail devrait revenir aux Organismes Communautaires qui serviraient de lien, d'intermédiaire entre le malade et son environnement extérieur obligatoire, en particulier les grosses boîtes impersonnelles que sont l'hôpital et l'école.

Les parents aussi doivent être informés et aidés, de préférence dans leur propre langage, sans trop brusquer leur croyance et en respectant leur réaction d'origine culturelle. Trop souvent, les parents ne comprennent pas la nature de la maladie, son caractère héréditaire, les risques encourus lors d'une prochaine grossesse et les possibilités de diagnostic pré-natal précoce. Tout cela devrait faire l'objet d'un effort systématique d'éducation, effort qui devrait venir de membres intéressés et compétants de la Communauté pour avoir des chances de succès.

En 1977, sous l'initiative d'un groupe de parents anglophones inquiets, avec la collaboration de certains Haïtiens dont votre serviteur, prenait naissance l'Association Canadienne de l'A-F. (A.C.A.F.) Son but était de combler le vide dont j'ai déjà parlé en poursuivant trois objectifs majeurs:

L'éducation de la Communauté noire en général et du personnel médical et paramédical — le dépistage systématique de porteurs du trait falciforme et un engagement communautaire.

Les rencontres à caractère éducatif se sont multipliées à travers la Communauté noire de Montréal, partout où c'était possible: école, Église, organisation régionale.

Sous l'initiative de l'A.C.A.F., deux colloques scientifiques ont été organisés, réunissant des autorités mondiales de l'A-F venant d'Angleterre, des États-Unis, de la Jamaïque, du Canada et avec la participation de médecins haïtiens. On peut dire sans ambages que la participation du Corps Médical, par son manque d'intérêt, a été plutôt maigre, de toute façon bien en deçà de ce que l'on était en droit d'espérer considérant l'effort fourni pour réunir les Panellistes et la qualité de leurs présentations. En 1978, la jeune Association des Médecins Haïtiens à l'Étranger a aussi suivi le courant en organisant, une journée scientifique sur l'A-F à l'intention de ses membres.

L'A.C.A.F. a aussi organisé plusieurs cliniques de dépistage, le plus souvent à la suite de séances d'éducation communautaire. Les porteurs de trait ainsi identifiés ont droit à une séance individuelle d'éducation plus spécifique dite de conseil génétique.

S'il est vrai que l'A.C.A.F. faute de moyens financiers, fonctionne au ralenti, il est tout aussi vrai de dire que la Communauté haïtienne locale ne s'est jamais sentie impliquée dans son fonctionnement. Elle fait preuve d'une profonde indifférence qui demeure inexplicable et qui n'est d'aucun secours pour les victimes qui auraient tant besoin de son aide et de son support.

Il faut dire quand même, à la décharge du milieu Québécois, que l'A-F est un phénomène nouveau pour lui. Si l'on se réfère aux chiffres officiels de l'immigration Canadienne, on apprend qu'en 1965, seulement 65 Haïtiens ont élu domicile au Québec. Ce chiffre passe à 400 dès 1968 pour atteindre 4000 en 1974.

Dans ce contexte, on comprend pourquoi en 1965 l'A-F était une entité pathologique rare et inconnue de la presque totalité du corps Médical Québécois: dans tout Montréal, il n'y avait que deux cas d'A-F, alors qu'actuellement on en compte une centaine.

Il n'est certes pas exagéré de dire que du point de vue statistique il doit exister aujourd'hui beaucoup plus de nouveaux cas d'A-F à Montréal que de dystrophie musculaire ou de fibrose kystique qui bénéficient pourtant de beaucoup plus de publicité.

Avec tout ce qui vient d'être dit, nous constatons que l'enfant haïtien atteint d'A-F dans le milieu Québécois vit les conséquences d'une double marginalisation, à cause de son ethnie et de sa maladie d'ailleurs mal comprise dans certains cas. De constitution physique plutôt frêle, fréquemment absent de l'école, son intégration sociale dans son entourage est une catastrophe.

Il devient vite un handicapé physique, mental et intellectuel, un vrai malade. Les éléments de solution pour améliorer sa condition sont connus, mais ils doivent venir de partout dans un effort collectif et soutenu.

Le dépistage de la tuberculose chez les enfants haïtiens au Canada

Louis Roy
pneumologue, Hôpital Maisonneuve-Rosemont, Montréal.

Le cheminement qui aboutit à ma démarche d'aujourd'hui s'est fait en 4 étapes.

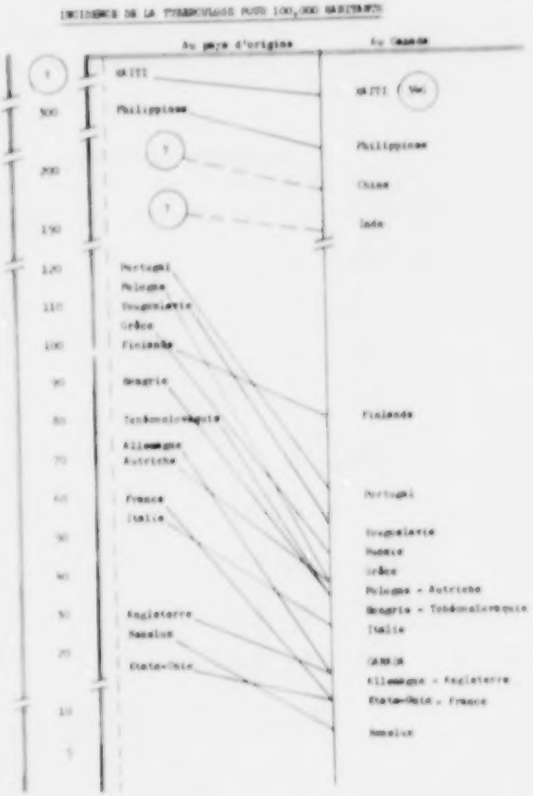
En 1959, après 18 ans de lutte antituberculeuse en Haïti, j'entrepris les démarches pour trouver un poste de phtisiologue au Canada. Je me suis heurté à cette réponse: « Il y a pour l'instant un surplus de phtisiologue au Canada, vu que dans quelques années il n'y aura plus de tuberculose ».

Mon recyclage en maladies pulmonaires non tuberculeuses aboutit à un Certificat en Pneumologie (1979), suivi de la création d'un Service de Soins à Domicile pour insuffisants respiratoires et ma nomination comme professeur à la Faculté de Médecine de l'Université de Montréal.

Dès 1970, un fait s'impose. La disparition de la Tuberculose, annoncée en 1959, ne s'est pas réalisée. Annuellement, le nombre de nouveaux cas augmente. Et les observations faites à l'Hôpital Rosemont nous portent à croire que les Vietnamiens et les Haïtiens sont les plus touchés. Les observations de Grybowski (Vancouver, 1979) sur « la Tuberculose chez les immigrants » confirment cette tendance.

Les résultats sont convaincants:

1. La morbidité par tuberculose varie énormément suivant les pays d'origine, même quelques années après l'arrivée des migrants au Canada;
2. L'incidence de la tuberculose est plus marquée chez les Vietnamiens et les Haïtiens;
3. Le nombre de cas actifs est en constante régression dans la population canadienne en général passant de 26.5/100,000 en 1966 à 13/100,000 en 1976. Cette régression n'est pas aussi importante dans les groupes de migrants nés hors du Canada.



De plus, le taux d'incidence de la tuberculose est plus faible chez les immigrants que dans le pays d'origine. Grybowski explique ce fait par:

a) Ceux qui ont choisi d'immigrer font déjà partie d'un groupe privilégié, plus jeune, plus en santé, dont on attend une morbidité plus faible.
b) Ce groupe a subi, avant de quitter son pays d'origine, un bilan médical comportant toujours une radiographie pulmonaire.
c) Des facteurs socio-économiques locaux qui font que les groupes d'immigrants n'appartiennent généralement pas à la classe la plus nécessiteuse.

Inutile d'insister sur le fait que ces trois facteurs ne s'appliquent pas à la population haïtienne.

Suite aux résultats de Grybowski nous avons entrepris une étude (1979) à partir des immigrants haïtiens tuberculeux hospitalisés à l'Hôpital Rosemont entre 1968 et 1977. Cette étude visait deux buts: d'une part quantifier l'ampleur du problème dans la diaspora haïtienne, d'autre part tirer quelques déductions sur l'épidémiologie de la tuberculose en Haïti face aux graves problèmes d'hygiène et de sous-alimentation.

Les résultats que nous avons obtenus sont comparables aux chiffres recueillis et publiés en Haïti, tant par les autorités médicales locales, que par les organisations internationales œuvrant en Haïti, soit officiellement (OMS) soit à titre d'institution de bienfaisance. (tableaux page suivante).

Quant à l'aspect clinique (voir tableau), nous avons établi deux situations types:

Situation 1: Les cas de contacts dépistés après diagnostic positif. Il s'agit de malades hospitalisés dont on examine l'entourage familial. Sur 36 cas dépistés entre 1968 et 1973, 3 cas d'enfants contaminés soit 8.3% (enquête non-systématique).

Situation 2: Un diagnostic posé dans les familles après épreuve tuberculinique scolaire positive. Sur 24 cas dépistés entre 1973 et 1977, 32 enfants contaminés soit 133% (enquête systématique). Les 7 cas spéciaux de la série 75-75-77, ont été dépistés après découverte de virage P.P.D. scolaire.

Les résultats obtenus de ces cas ne sont pas significatifs sur le plan statistique. Toutefois, ils illustrent les situations confrontées fréquemment par les médecins haïtiens qui se penchent sur les problèmes individuels des haïtiens légaux et illégaux établis ici depuis

IMMIGRANTS HAITIENS - INCIDENCES T B

1968 .	1-	ce qui pour une immigration de	444,	représente	225/100,000
1969 .	3-	" "	550	"	595/100,000
1970 .	5-	" "	840	"	595/100,000
1971 .	9-	" "	989	"	910/100,000
1972 .	9-	" "	936	"	961/100,000
1973 .	9-	" "	2178	"	367/100,000
1974 .	12-	" "	4857	"	247/100,000
1975 .	5 + 2 (7)	" "	3431	"	204/100,000
1976 .	3 + 4 (7)	" "	3061	"	228/100,000
1977 .	4 + 2 (6)	" "	2026	"	296/100,000
	Soit au total:	67 sur 19,312	-		346/100,000

Taux d'infection tuberculeuse dans différentes années d'après différentes équipes et localités en Haïti
sources diverses, 1977

Equipe	Endroit	Epreuve utilisée	Groupe d'âge	Taux de positivité
B.C.T.B.	Port-au-Prince	OT	<15 ans	34 %
B.C.T.B.	Croix-des-Bouquets	OT	<15 ans	10 %
	Descloches	OT	<15 ans	10 %
	Kenskoff	OT	<15 ans	10 %
	Laboule	OT	<15 ans	10 %
	Fermathe	OT	<15 ans	10 %
	Frères C. Guérin	OT	<15 ans	10 %
B.C.T.B.	un secteur rural de Grand Goâve	OT	<15 ans	21 %
B.C.T.B.	un secteur du nord-ouest	PPD 5TU	<15 ans	11.3 %
A.Schweitzer	Verrettes	PPD 5TU	0-25 ans	9.6 %
HATI	Jérémie	PPD 5TU	0- 5 ans	7 %
		(10mm)	6-10 ans	19 %
			11-15 ans	30 %
CHUDEM	Milot	Cuti BCG	<15 ans	17.28 %

1961 68.8 per 100,000
1962 62.2 " "
1963 71.4 " "
1964 69.2 " " Population: 4,500,000
1965 66.5 " "
1966 64.1 " "
1967 62.1 " "
1968 63.3 per 100,000 Population: 4,600,000
1969 66.2 " " " 4,700,000
1970 55.5 " " " 4,867,190
1971
1972 56.7 " " " 5,000,000
1973
1974 57.5 " " " 5,200,000

un temps excessivement variable d'un cas à l'autre. Il est plus qu'impératif que nous adoptions une atitude commune et conforme aux règlements d'hygiène publique les plus élémentaires.

Les règlements dont il est fait mention en vue d'un dépistage efficace de la tuberculose comportent des étapes précises qui ont été définies par un Comité de l'Association Pulmonaire du Québec.

Ces règlements visaient plusieurs buts: découvrir le plus précocement possible les cas actifs et leurs contacts domestiques, isoler les contagieux, traiter efficacement les cas actifs non contagieux, faire la prophylaxie des cas contaminés mais non encore malades, et de protéger ceux qui ne sont pas encore contaminés par le biais d'une vaccination par le BCG.

En résumé, face à l'infection tuberculeuse, il y a d'une part:

— ceux qui présentent une réaction tuberculinique positive: les malades et les infectés non malades.

D'autre part:

— ceux qui présentent une réaction tuberculinique négative:

les non-infectés qui ont reçu le BCG; et les non-infectés, non vaccinés, à qui la vaccination par le BCG doit conférer une protection de 80% contre la maladie tuberculeuse.

Le principe de la vaccination à une population en général a été adopté et défendu pendant longtemps et jusqu'à tout récemment par les États-Unis. L'unanimité est presque faite aujourd'hui, autour de l'O.M.S., sur la nécessité de vacciner les populations ou les sections de population dites à haut risque. Il s'agit ici de populations où tout concourt à faire de la tuberculose un problème de Santé publique, soit par sa forte *incidence*, soit par les conditions *sanitaires* et *alimentaires*; trois

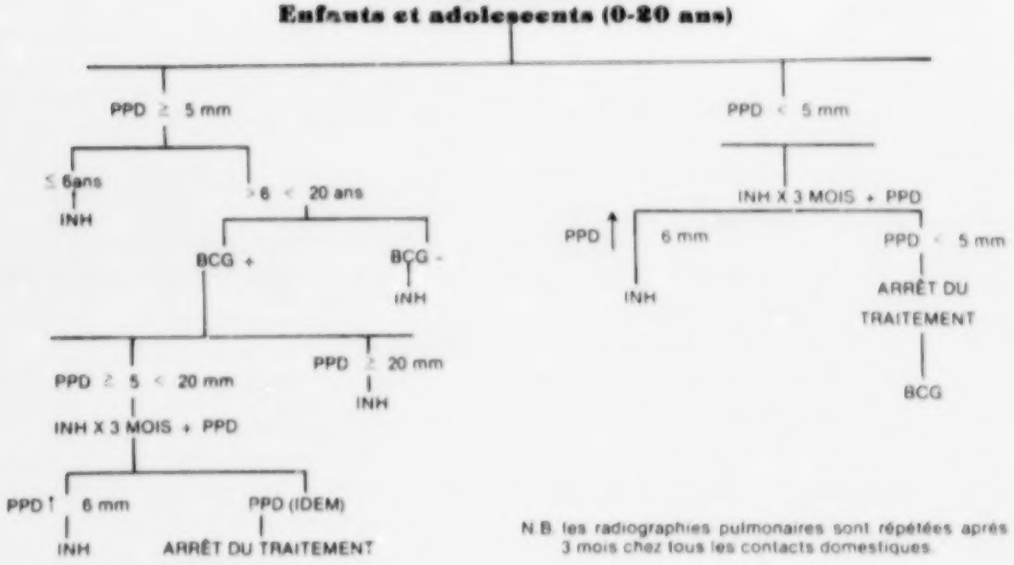
INFECTIOSITÉ DE LA TB

Grybowski - Saskatoon (1981)

Etude de contacts positifs, (virage PPD) dans l'entourage de malades tuberculeux

	N°	PPD +
1. Malades positifs à l'examen direct (Ziehl).	640	32.7%
2. " " à la culture (Lowenstein).	350	9.1%
3. " négatifs.	293	6.3%
Population globale		
4. Non malades ou maladie inconnue (Canada)		5 %
5. HAITI (1980) (Cintellus-Bureau TB) { enfants < 15 ans		20 %
{ adultes		45 %

Contacts domestiques
(ou équivalents)
Enfants et adolescents (0-20 ans)



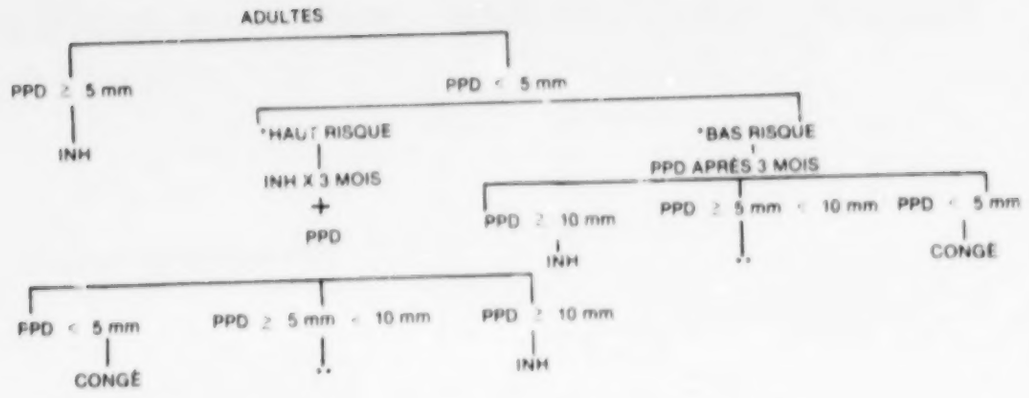
N.B. les radiographies pulmonaires sont répétées après 3 mois chez tous les contacts domestiques.

conditions réalisées par les Haïtiens où qu'ils se trouvent, en Haïti ou à l'étranger:

Si l'initiative ne vient pas de nous, elle sera faite sans nous, en dehors de nous ou contre nous. Il est vrai que nous avons tous une responsabilité de leadership d'autant plus que le problème de la tuberculose a cessé d'être à la fois un problème de médecin spécialiste et de médecin tout court. La tuberculose est l'affaire socio-économique de tous avec ses composantes économico-politiques.

Je termine sur une phrase publiée par le Bulletin de l'Association des Médecin Haïtiens à l'Étranger: «Nous devons opiner que

Contacts domestiques
(ou équivalents)



Les radiographies pulmonaires sont répétées après 3 mois chez tous les contacts domestiques.
*Risque déterminé par la contagiosité du cas index et la susceptibilité du contact (page 6)

**Indication de chimioprophylaxie selon l'augmentation de la réaction tuberculinique, le risque d'infection et la toxicité de l'INH

LA TUBERCULOSE CHEZ LES IMMIGRANTS HAITIENS

Des 67 dossiers révisés, on tire les informations suivantes:

1° Il y a un peu moins de femmes que d'hommes affectés (31/35, tant en chiffres absolus qu'en pourcentage).

2° La répartition des cas par occupation, est la suivante:

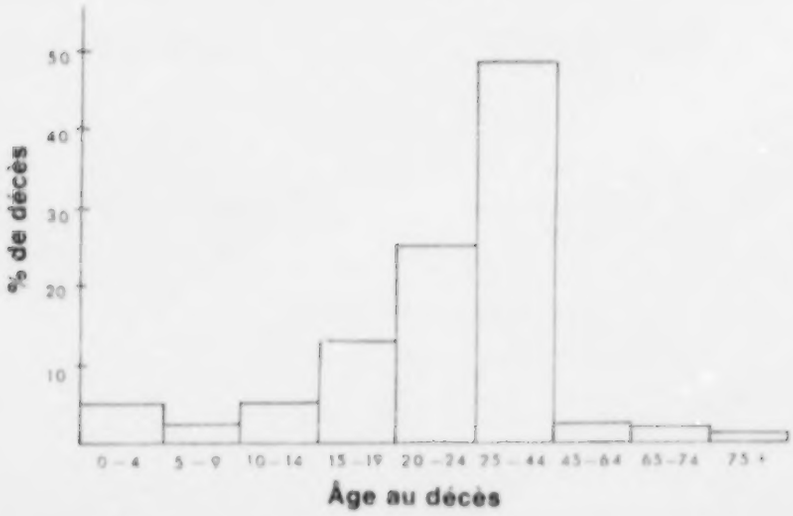
a) professionnels: 0 ..... 0%
b) à la maison (ne travaillant pas à l'extérieur): 5 .... 9%
c) étudiants: 13 ..... 19%
d) travailleurs manuels: 18 ..... 27%
e) sans travail: 30 ..... 45%

3° L'âge moyen des malades est de 27.8 ans, s'échelonnant entre 16 et 62 ans, avec le plus grand nombre aux environs de 24 ans.

4° Le début officiel de la maladie, ou plus exactement de l'hospitalisation, après la date d'arrivée des individus au Canada, se situe à 1.9 an (2 ans), s'échelonnant entre 1 mois et 6 ans, avec une nette tendance à la réduction progressive de ce "délai" qui, en 1968 se situait à 3 ans, pour s'amenuiser en 1976 et 77 à 0.8 et 1 an.

DÉCÈS PAR Tb, 1970

HAITI



1. Notifications de maladies infectieuses; Departement de la Sante Publique (Haiti, 1970)

chez les gens venant de milieux défavorisés d'un pays hautement tuberculisé, une démarche précise serait de faire subir dès l'arrivée (et quelque soit le statut des individus face à l'immigration, visiteurs, étudiants ou immigrants reçus) un test tuberculinique suivi de BCG aux Négatifs et Chimioprophylaxie à tous les réacteurs, avant que ne se manifeste cliniquement une réaction endogène favorisée par les dures conditions de vie, de climat, de logement, d'alimentation, de travail ou de chômage prolongé tel qu'elles se manifestent actuellement au Canada et dans la Province de Québec ».

« Exposé des principales pathologies dont souffrent les enfants haïtiens dans la région de Miami »

Anne-Marie MORISSETTE
Infirmière, bénévole de la « VISTA ACTION », Miami

En me basant sur mon expérience personnelle d'infirmière bénévole de la VISTA ACTION et sur les différentes recherches effectuées par certains centres de santé fréquentés par les enfants haïtiens à Miami . Je peux dire que ces données semblent prouver que ces enfants souffrent de problèmes de santé comparables, sinon identiques, à ceux des enfants américains vivant dans les bas quartiers de Miami.

Pour faciliter l'étude de la pathologie dont souffrent les enfants haïtiens à Miami, nous les regroupons en trois catégories. La première embrasse les enfants que les parents font venir d'Haïti vers l'âge de 7 à 10 ans. L'effectif de cette catégorie est d'environ 2%. C'est le groupe le plus restreint. Nous y trouvons des enfants retardés, rachitiques, syphilitiques, tuberculeux, verreux, anemiés et avitaminés.

En fonction des conditions matérielles dans lesquelles ils vivaient en Haïti, ces enfants arrivent aux États-Unis déjà malades. Une fois à Miami, ils subissent un double choc psychologique: la découverte d'un milieu agressif et celle non moins désagréable des conditions réelles dans lesquelles vivent leurs parents. Le paradis terrestre dont on a tant rêvé, s'avère moins attrayant qu'auparavant. Les parents qu'on désirait connaître demeurent des étrangers que l'on voit peu le soir lorsqu'ils rentrent de travailler. L'école n'est pas non plus un lieu de socialisation où l'enfant peut évoluer normalement. Les autres écoliers (américains, cubains ou haïtiens établis à Miami depuis quelque temps) se moquent d'eux, critiquent leur parler, leur langue, leur mise, leurs manières. Les écoliers haïtiens à Miami subissent aussi des agressions physiques (actes de violence de toutes sortes perpétrés par leurs condisciples) contre lesquelles ils ne réagissent même pas. Ces enfants souffrent souvent de migraine, de maux d'estomac ou de vomissements. Ils rejettent ou digèrent mal la nourriture qu'on leur donne à l'école. Fatigués d'être toujours en conflit avec le milieu, ils développent un sentiment d'infériorité.

Peut-on refréner ces abus? Il n'existe actuellement aucune association de parents ou d'enseignants haïtiens disposant de moyens d'intervention et les écoliers haïtiens formulent rarement des plaintes. Seule l'arrivée d'un nouveau groupe d'haïtiens libère ces écoliers de ces tracasseries quotidiennes. On s'étonnera de les voir se joindre aux autres enfants pour s'attaquer aux nouveaux venus. Ils se feront même passer pour Bahaméens ou Jamaïcains. Les enfants haïtiens développent un sentiment de haine ou de mépris envers leur propre nationalité, rejettent leur ethnicité, parlent, marchent, s'habillent comme les noirs américains et s'obstinent à traiter les nouveaux venus de « Haïtian », « Négro », « Réfugié », etc.

La deuxième catégorie regroupe les enfants nés sur mer et ceux qui naissent durant

les sept mois suivant la traversée de la gestante. Le pourcentage de cette catégorie varie entre 3 et 5%. Ces nouveaux nés et in — utero arrivés à Miami après les tourments endurés par les parents avant, pendant et après la traversée constituent les clients journaliers des centres de santé durant la première année de leur existence. Mais, après, ils entrent d'emblée dans la troisième catégorie qui comprend en majorité les enfants haïtiens conçus et nés à Miami. Cette catégorie est la plus nombreuse et la plus favorisée. Cependant, les enfants des trois catégories peuvent bénéficier du W.I.C. programme et du Food Stamps. Ils sont tous obligés d'être immunisés contre les maladies contagieuses telles: rougeole, polio, coqueluche, typhoïde, diphtérie, tétanos et tuberculose. Toutefois, les enfants des bas quartiers (des ghettos américains) souffrent parfois de maladies héréditaires et de maux dus à leurs conditions de vie. Nous avons enregistré des cas d'enfants asthmatiques ou diabétiques, des cas (pas trop nombreux) de tuberculose pulmonaire, de parasitose ou d'anémie falciforme. Dans les classes élémentaires, nous avons parfois des cas de rougeole et de sarampion. Chez les tous petits, de nombreux cas de bronchite et de gastro-entérite.

Les conditoins de vie ont une grande influence sur la santé des enfants haïtiens à Miami. On enregistre des cas de brûlure grave, d'empoisonnement, de noyade, de meurtre, de viol et d'enlèvement. Ces cas sont souvent attribués à la négligence des parents et le service de santé et de réhabilitation réclame souvent des sanctions contre eux. C'est une fausse solution au problème; la culpabilité des parents est difficile à prouver puisqu'il leur faut de toute manière gagner leur vie au dehors et qu'ils ne disposent pas de revenus suffisants pour assurer la garde de leurs enfants durant leur absence.

Les problèmes de santé des enfants haïtiens à Miami sont aggravés par le statut des « boat people ». Les parents hésitent avant de consulter un médecin lorsque leurs enfants sont malades. Les enfants ne sont conduits à l'hôpital ou à la clinique que lorsque leur condition réclame un traitement urgent.

Certaines traditions culturelles respectées aveuglément par les parents constituent un blocage au développement normal de l'enfant. Certains parents refusent aux enfants des aliments nécessaires à une croissance normale parce que ces aliments ne correspondent pas à leur tradition alimentaire. D'autres posent leur diagnostic et instituent leur propre traitement selon des méthodes empiriques. Ils recourent souvent à la magie, au fétichisme pour les enfants atteints de gastro-entérite, de bronchite, de crises nerveuses, de hernie ou d'appendicite. Ces enfants ne sont présentés au service d'urgence d'un hôpital ou d'une clinique que lorsque leur situation paraît désespérée. Il est alors difficile aux parents de formuler la nature du traitement qu'ils ont eux-mêmes appliqué à l'enfant. D'autant que l'entrevue s'effectue dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Les parents affirment alors qu'il vaudrait mieux faire usage de la langue française. L'on fait venir un traducteur qui ne comprend rien à leur langage et qu'ils ne comprennent pas non plus. Pour éviter l'obstacle du manque de communication, certains parents — de plus en plus nombreux — préfèrent consulter des médecins haïtiens. Il demeure cependant difficile (sinon impossible) pour la majorité des parents de faire appel à des médecins haïtiens, ces médecins opérant dans des cliniques privées qui réclament des honoraires trop élevés quand on connaît la moyenne des revenus de la majorité des haïtiens à Miami.

À la condition économique précaire des familles haïtiennes s'ajoute le problème de leur statut légal. Les parents des enfants haïtiens à Miami sont en majorité des « réfugiés » arrivés aux États-Unis par voie maritime. Leur seul moyen d'identification demeure le formulaire I 94 que leur fournit le Service d'Immigration et de Naturalisation. Sans ce formulaire, il leur est impossible de faire admettre l'enfant dans un hôpital ou une clinique. Le problème ne s'arrête pas là. L'annonce d'une nouvelle mesure, la moindre enquête entreprise par le Service d'Immigration pousse les parents à garder leurs enfants malades chez eux, de peur d'être « réembarqués » par le Service d'Immigration.

Il existe également dans les familles haïtiennes de nombreux cas d'abus perpétrés par les parents sur leurs propres enfants. À titre d'exemple, citons le cas de cette femme ayant

brûlé son bébé de huit mois par négligence. De plus un corps étranger s'était par la suite infiltré dans l'oreille de l'enfant. La mère refusa de lui faire subir un traitement et préféra le renvoyer en Haïti. Ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres. De pareils cas se produisent quotidiennement à Miami.

Les narcotiques ne semblent pas être très répandus au sein des familles haïtiennes. Apparemment, peu de parents en font usage, bien que ceci n'ait pas été prouvé par une enquête sérieuse. Certains cas réclament toutefois l'intervention du Service de santé tel celui de deux enfants quasi abandonnés par leurs parents dont les revenus suffisaient à peine à se procurer des narcotiques. Les enfants (l'aîné 3 ans atteint de troubles mentaux; le cadet, un bébé rachitique de 8 mois) ont finalement été placés dans un centre d'adoption. Un autre couple faisant usage de narcotiques avait décidé d'éliminer leur nouveau-né. Sous la surveillance du mari, la mère «écrabouilla» le crâne de l'enfant et confessa son crime après son arrestation. L'homme échappa à la police, abandonnant un enfant de trois ans au service de santé.

Les cas d'abus d'enfants sont très répandus dans les familles haïtiennes. Il serait malgré tout injuste d'incriminer totalement les parents soumis aux pires conditions économiques (faibles salaires, logements inadéquats augmentant les risques de contagion, statut légal instable).

Tels nous semblent ici résumés les problèmes généraux qui affectent la santé des enfants haïtiens à Miami.

« L'enfant d'âge scolaire et la consultation psychologique ».

René THOMAS
Pédo-Psychiatre, hôpital Rivières des Prairies, Montréal

La demande que m'a faite le comité d'organisation de ce colloque de vous parler de « L'Enfant haïtien d'âge scolaire et la consultation psychologique », m'a apporté autant de plaisir que d'angoisse. En effet, je me suis longtemps interrogé sur la place et le rôle de la pédopsychiatrie dans la compréhension et la solution d'un problème dont les approches peuvent être aussi nombreuses que les facettes en sont multiples. Ajoutons que l'urgence posée à la conscience des professionnels haïtiens engagés ne saurait souffrir de délais, ni d'atermoiements, dans l'élaboration d'un plan d'ensemble devant déboucher sur des solutions rationnelles.

Certaines raisons faciles à comprendre ont tenu la pédopsychiatrie un peu à distance de tout ce qui concerne le problème de l'enfant haïtien au Québec. Si la peur de psychiatriser la situation explique le peu ou l'absence presque totale de consultation individuelle auprès des pédopsychiatres ou des équipes pédopsychiatriques, il devient, par contre, difficile de justifier leur absence autour des tables rondes organisées par les différentes instances intéressées aux problèmes de la vie générale de nos jeunes compatriotes et particulièrement de leur fonctionnement scolaire. Une dichotomie, pour le moins artificielle, voudrait que le pédagogue soit un éducateur, alors que le pédopsychiatre et les professionnels qui l'entourent soient exclusivement des soignants : comme si en soignant ou en traitant on n'éduque pas, alors qu'en éduquant on doit prendre toutes les précautions nécessaires pour ne pas toucher aux aspects affectifs qui entrainent, permettent et facilitent une compréhension plus globale de l'enfant à éduquer...

Il est possible d'envisager le problème d'adaptation scolaire de l'enfant haïtien sous l'angle réductionniste des difficultés d'apprentissage secondaires à des déficits intellectuels spécifiques et individuels. Mais ce faisant, on enferme le pédopsychiatre et son équipe dans une voie qu'ils ne pourront dépasser qu'au moment de l'éclosion des troubles de comportement, doublement réactionnels tant à l'adaptation scolaire de l'enfant qu'à son sentiment d'échec.

Par contre, toutes les fois que le problème est abordé en terme d'adaptation, une approche psychosociale nous apparaît concurrente et complémentaire aux démarches pédagogiques, non seulement à un niveau curatif mais encore et surtout à un niveau préventif.

Mais qui est l'enfant haïtien aux prises avec des difficultés scolaires ou encore avec des difficultés émotionnelles à l'âge scolaire ? Il est difficile d'en esquisser un prototype.

L'enfant né en Amérique du Nord de parents déjà installés depuis quelques années dans le milieu n'y échappe pas.

La situation se complique quand l'enfant déjà scolarisé en Haïti vient rejoindre en Amérique les parents dont il était d'ailleurs séparé depuis deux ou trois années, si ce n'est plus.

Non moins compliquée est la situation de l'enfant déjà scolarisé en Haïti et qui arrive en Amérique du Nord en même temps que ses parents. Se voyant obligé de commencer la

fréquentation scolaire assez rapidement alors que les parents sont eux-mêmes aux prises avec leur propre adaptation, son angoisse ne fait que grossir à la faveur de la tension familiale dont l'enfant est le premier à faire les frais.

Quant à l'enfant d'âge scolaire immigré en Amérique du Nord sans avoir jamais fréquenté l'école en Haïti, je préfère laisser à d'autres professionnels haïtiens plus expérimentés sur la question le soin d'en parler.

Je suis très conscient du fait que ce tableau sommaire rend très peu justice à la complexité des difficultés de l'enfant haïtien, au moins en ce qui concerne le fonctionnement scolaire. Et on peut déjà inférer que pour la pédopsychiatrie, l'adaptation est plus qu'une affaire d'adaptation scolaire tant à un nouveau système qu'à une nouvelle méthode d'enseignement. C'est, pour l'enfant haïtien, la confrontation brutale, non seulement à un milieu physique tout à fait étranger, mais à des visages différents, enfants et professeurs.

De plus, il s'agit pour lui, en un mot, d'un véritable choc culturel. Il en va de même pour ceux qui l'entourent qui n'échappent guère à leur angoisse face à ces enfants issus d'un milieu socio-culturel différent à maints égards.

Quant aux parents fraîchement plongés dans un milieu où tout doit se faire vite et à l'heure précise, comme si le monde allait s'arrêter, ils ont besoin de support, de compréhension pour se retrouver. Habitués par ailleurs à considérer les préoccupations des adultes comme tout à fait étrangères à celles des enfants, ils réalisent difficilement que leur enfant participe à leur propre angoisse et qu'ils ont un rôle de support affectif à leur apporter. D'ailleurs, ne serait-ce pas trop leur demander en sus les sentiments de rejet, d'échec, de révolte, de colère de tristesse et de désespoir qu'ils éprouvent tantôt envers l'enfant, tantôt envers le professeur?

Puisque le sujet qui nous préoccupe est l'enfant haïtien d'âge scolaire et la consultation psychologique, voyons un peu quelle est l'attitude des parents qui consultent et des intervenants qui sont consultés?

On est bien tenté au départ de penser que le comportement des parents haïtiens appartenant à un milieu socio-économique défavorisé est différent de celui des parents d'origine québécoise appartenant au même milieu socio-économique. A la vérité, les mêmes constantes se retrouvent:

— réticences à consulter, sentiment de persécution vis-à-vis des ressources référentes à savoir: école, médecin, service social.
— les demandes sont plutôt concrètes, pragmatiques, utilitaires, formulées en terme de médication, de solution magique, ou d'intervention de type autoritaire.
— la résistance à s'engager dans un processus d'aide à moyen ou à long terme.

Les intervenants d'origine québécoise avouent leur difficultés à établir une communication valable même avec les clients d'origine québécoise appartenant à un milieu socio-économique défavorisé:

— leurs difficultés à se projeter dans l'avenir.
— leur peu de motivation à s'engager dans une démarche de type psychothérapeutique.
— leur incapacité à dépasser les méthodes éducatives traditionnelles.
— l'impossibilité de changer leur perception de l'enfant mauvais et d'en arriver à la perception de l'enfant problème

sont autant d'obstacles à l'établissement d'une relation d'aide efficace.

Quand les professionnels d'origine québécoise se retrouvent face à des familles haïtiennes consultant pour leur enfant, ils sont portés à justifier par la différence de langue et de culture l'échec qui est vécu dans l'établissement d'une relation d'aide. Si la recherche du concours d'un professionnel haïtien par ses confrères québécois est justifiable dans certains cas, il demeure que dans la plupart des situations, ces références, qu'on pourrait jusqu'à un certain point qualifier d'anarchiques cachent très mal l'incapacité des intervenants à dépasser leurs propres valeurs et leurs préjugés et à se placer au niveau de leurs clients. D'ailleurs ces consultations, aussi courtoises qu'elles puissent paraître, dégagent un relent d'agressivité tel que le professionnel haïtien — sans tomber dans la trappe du paranoïde — se sent fortement induit à interpréter le message sous-jacent de la façon suivante: «C'est à

vous de vous occuper de vos frères haïtiens» et nous répondons: «Pourquoi pas?».

Pourquoi pas? Car si les professionnels haïtiens sont d'emblée investis d'une certaine confiance de la part des familles haïtiennes qui consultent pour leur enfant, ils font face à une certaine réticence vis-à-vis de tout ce qui est psychologique, voire psychiatrique. Cette démarche est tantôt vécue comme un échec, tantôt comme une persécution, tantôt comme un problème de trop, en comparaison avec les problèmes existentiels plus urgents, donc plus immédiats.

Le professionnel haïtien peut facilement se leurrer en pensant que la couleur de la peau seule suffit à inspirer confiance et à créer la motivation nécessaire indispensable à toute relation d'aide.

La communication transcende les affinités ethniques et linguistiques. Elle implique de la part du professionnel haïtien une capacité de dépassement des techniques apprises au cours de sa formation, une démystification de son statut professionnel, une expression d'authenticité qui permet l'anticipation du vécu de la famille haïtienne dans la conjoncture qu'elle est en train de vivre. Que de fois le client haïtien, en quittant le bureau d'un compatriote professionnel, ne tient-il pas le langage suivant: «C'est peut-être vrai ce que le docteur ou le psychologue nous a dit; il a l'air d'avoir oublié, que, dans sa jeunesse, lui aussi il était battu. Et quant il était turbulent et «incorrigible» à l'école, ses parents l'amenaient-ils consulter un psychologue ou un psychiatre?»

Mon expérience est loin d'être pertinente et les modestes considérations que je viens de faire sont loin d'être le résultat d'une recherche rigoureuse. Elles sont très hypothétiques et ne présentent pas plus de profondeur que les bribes de conversations surgies au hasard des rencontres avec des compatriotes au marché, au coin d'une rue ou au cours d'une réunion sociale.

Qui plus est, ce colloque revêt pour moi une double valeur informative et formative dans la mesure où il me permet d'approfondir l'étude de ce phénomène qui à nous incombe tous Haïtiens, quel que soit notre niveau socio-économique, je veux parler de l'adaptation à un milieu étranger qui est la raison d'être de ce colloque. Vivant dans un milieu où on peut se sentir de plus en plus étranger au fur et à mesure qu'on y vieillit, on comprend aisément les difficultés relationnelles que doivent affronter et surmonter les parents haïtiens et leurs rejetons adolescents, même quand ceux-ci ont vu le jour et ont grandi au Québec.

Souhaitons que cette rencontre débouche sur des recommandations concrètes et sur la mise en place d'un plan de travail efficace. Le problème d'adaptation qui est un processus continu de l'enfant haïtien et de sa famille mérite comme solution plus que la simple tolérance ou une certaine forme de philantropie qui cachent mal un rejet toujours présent. Il lui faut une solution scientifique à la mesure de sa valeur humaine. Et c'est aux professionnels haïtiens qu'il revient de proposer au gouvernement la solution qu'il mérite.

Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles.

Max Chancy
Charles Pierre-Jacques

Cette conférence-débat se veut un simple point de départ des travaux du colloque pour en définir à la fois le cadre, la problématique et les perspectives.

Nous engagerons les discussions sur les problèmes des écoliers haïtiens au Québec. Cependant, ce thème revêt pour nous la valeur d'un thème-symbole. Notre objectif, en fait, est plus large. Nous nous proposons à partir de ce sujet, de dépasser le cadre du Québec et de tracer les grandes lignes d'un débat général sur la situation des écoliers haïtiens en Amérique du Nord. De plus, au cours de ce colloque, les échanges porteront sur d'autres problèmes que les problèmes scolaires. Ils analyseront des problèmes de santé, de logement, d'identité culturelle, bref le problème global de l'adaptation du jeune Haïtien et par conséquent de l'émigration haïtienne en général.

Pour traiter de ce thème, nous adoptons une problématique globalisante. À notre avis, les problèmes à débattre ne sauraient être compris, analysés et discutés valablement, s'ils sont envisagés en eux-mêmes, s'ils sont coupés du contexte qui conditionne leur apparition et leur évolution. Les problèmes scolaires et de santé, les problèmes d'adaptation des jeunes haïtiens en Amérique du Nord seront ainsi envisagés comme éléments de l'ensemble complexe que constitue la société haïtienne à cette étape difficile de son histoire, une situation marquée profondément par une crise à trois niveaux. Comprendre les difficultés d'adaptation des enfants haïtiens en Amérique du Nord exige que l'on réalise que nous avons affaire à une société en crise, à une émigration de crise et à une école haïtienne, elle-même, minée par une crise profonde.

Ce colloque, nous l'espérons, sera de quelque profit pour l'ensemble de la communauté haïtienne. Il se déroulera, en effet, sous le signe du dialogue. Dialogue entre chercheurs de différents centres de l'émigration haïtienne au Canada et aux États-Unis, dialogue entre l'émigration en Amérique du Nord et des chercheurs haïtiens venus directement du pays. Dialogue aussi entre chercheurs et praticiens, la théorie et la pratique s'enrichissant mutuellement pour aider à comprendre mieux et à agir plus efficacement.

Les nombreuses demandes de soutien des écoliers haïtiens et de leurs parents, les appels des professeurs et des directeurs et administrateurs d'école, ont amené les responsables des ministères de l'Immigration, de l'Éducation et des Affaires sociales du Québec à réunir en octobre 1978 des enseignants et des travailleurs sociaux haïtiens ainsi que des cadres des commissions scolaires et des trois ministères, pour étudier les problèmes des écoliers haïtiens au Québec. Ainsi s'est constitué une Table de Concertation qui a remis au ministère de l'Éducation son rapport sur la question en juin 1979. Depuis, la si-

tuation continue de s'aggraver. L'action concertée et généralisée qu'exige la situation n'a pas été entreprise[1]. Débordant le cadre de l'école, les difficultés d'adaptation des enfants haïtiens se transforment en cas de délinquance, en conflits familiaux, en cas pathologiques graves, en crise d'identité culturelle. Ce n'est pas être alarmistes que d'affirmer que nous traitons à chaud de problèmes qui pèsent lourd sur l'avenir de la jeunesse haïtienne émigrée au Québec.

Nous sommes donc à la recherche de solutions à apporter à des problèmes fort complexes. Mais il s'agit d'une situation radicalement nouvelle face à laquelle se sentent souvent désarmés ceux qui les confrontent autant que ceux qui l'analysent.

Sentiment d'impuissance facile à comprendre, la situation haïtienne qui provoque l'émigration actuelle — il faudrait dire l'exode — ne fait que s'aggraver, faisant ainsi échouer en terre d'exil des migrants de plus en plus nombreux. Et comme cette crise nationale se manifeste nécessairement au niveau de l'école, les jeunes émigrés haïtiens sont de moins en moins aptes à s'adapter dans les institutions scolaires du Québec. Enfin, les moyens dont dispose la communauté haïtienne pour faire face à la situation — cadres professionnels et ressources matérielles — ne suffisent pas pour redresser ou même contrôler une situation qui va en se détériorant.

On ne peut ainsi procéder à une analyse valable des problèmes des écoliers haïtiens au Québec sans les intégrer au contexte de la crise qui les a fait surgir. Une crise complexe à trois niveaux dont il est nécessaire de dégager les caractéristiques essentielles.

Depuis le début des années '60, Haïti est devenu progressivement le prototype de l'échec d'une société qui ne peut sortir du sous-développement. Bien plus, une société en régression «en pleine dégradation», (l'expression est de G. Franck). A la conférence des Nations Unies tenue à Paris au mois de septembre 1981 sur les pays moins avancés (PMA), Haïti était le seul pays d'Amérique latine à figurer comme représentant du «quart-monde». Le pouvoir des *Duvalier* installé dans le pays depuis 24 ans n'arrive plus à cacher son impuissance à résoudre les graves problèmes du pays (J.-C. Duvalier, dans son discours du 8 août 1981 a dû parler de «l'impasse» où s'est embourbée l'économie haïtienne). En effet, la production agricole n'arrive plus à satisfaire aux besoins de la population. Haïti doit importer aujourd'hui des produits agricoles de base, sucre et riz, par exemple. La famine frappe à l'état endémique plusieurs régions du pays. La politique économique actuelle détruit les structures de base de la société. Chassé de sa terre, le paysan pauvre émigre vers les villes, surtout vers Port-au-Prince à la recherche d'une pitance qu'il gagne péniblement dans les usines d'assemblage. Le plus souvent, même cette voie lui reste fermée et il doit alors émigrer dans les conditions les plus périlleuses.

Devant l'échec patent de leur politique, les hommes au pouvoir malgré leur alliance avec la bourgeoisie doivent renoncer à leurs slogans démagogiques et aller frapper à toutes les portes dans les grandes capitales occidentales pour mendier sans dignité une aide indispensable à la survie du gouvernement. Haïti est ainsi devenu un pays véritablement sous tutelle. Toute la politique économique du pays lui est dictée par une commission mixte installée à Washington et formée par les principaux tuteurs du régime duvaliériste. Aujourd'hui plus de 150 organismes de développement — organismes de l'ONU, organismes régionaux, organismes bilatéraux — portent Haïti à bout de bras, gérant dans le pays environ 700 projets. Pourtant cette intervention internationale massive se révèle impuissante à enrayer la débacle économique. La misère des masses paysannes, l'exploitation des ouvriers, le chômage, le désarroi de la population ne font que s'aggraver. En même temps s'étend et s'approfondit le mécontentement. Face à cette situation, le pouvoir duvaliériste ne connaît qu'une réponse : la répression. Le mécanisme est en place et fonctionne inexorablement : misère, mécontentement, répression ; plus de misère...

1. Soulignons néanmoins les activités du Comité Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaires (CHOIS, fondé en 1979, qui applique auprès des écoliers, des parents et des institutions scolaires, une stratégie d'intervention basée sur les analyses et les recommandations de la Table de Concertation.

L'exode d'environ un million d'Haïtiens constitue la manifestation la plus spectaculaire de la crise politique. Prototype de l'échec de la dictature, Haïti se présente comme l'exemple d'une société éclatée. Nous assistons ainsi non pas à une émigration en douce, mais à une émigration de crise. Tous les pays du bassin des Caraïbes prennent des mesures pour endiguer ce qu'ils considèrent comme une invasion des déshérités de la région, coupeurs de canne en République dominicaine, boat people aux Bahamas, au Yucatan, dans les Petites Antilles et surtout en Floride, sans compter les réfugiés au Canada, en Europe...

Avec cette vague d'émigration en catastrophe, les problèmes d'adaptation des émigrés sont plus aigus. Parmi eux, l'adaptation des enfants à une institution scolaire nouvelle, totalement différente. Adaptation d'autant plus difficile que même s'il est souvent démuni, l'émigré n'est jamais un «voyageur sans bagages». Il apporte avec lui, imprégnant sa vision du monde et son comportement, une culture qui englobe un type de formation, des moyens pour expliquer la réalité et agir sur elle, un système idéologique avec ses principes d'explication et ses valeurs.

Dans cet ensemble, notamment l'acquis du système scolaire. Une école minée par la crise qui ronge l'ensemble de la société haïtienne, ses structures de base, ses institutions. Une analyse schématique de la situation complexe dans laquelle se débat l'école haïtienne est nécessaire pour arriver à comprendre les difficultés d'adaptation des écoliers haïtiens au Québec.[2]

2. Une analyse critique de la réforme Bernard ne peut naturellement pas rentrer dans le cadre de ce débat. Cette réforme ne s'appliquera qu'en octobre 1982. Il est néanmoins possible de faire remarquer que dans le contexte de véritable catastrophe économique et de désarroi que cette situation provoque actuellement, une réforme radicale du système d'enseignement est irréalisable. Une campagne d'alphabétisation, l'implantation d'un nouveau système d'enseignement exigent toujours une mobilisation des enseignants, de la jeunesse et des parents, un climat de confiance et d'enthousiasme inspiré par le pouvoir politique. Or, la situation est tout autre en Haïti. Nombreux sont les jeunes, les professionnels — parmi lesquels des enseignants — qui fuient le pays parce que le climat de répression politique ainsi que le désastre économique qui en résulte, les ont fait perdre toute confiance en des possibilités de changement sur le pouvoir actuel.

Analphabétisme. Pour parler de l'école haïtienne il faut commencer par parler de ceux qui en sont privés, du fléau de l'analphabétisme. L'analphabétisme de l'environnement social et surtout des parents exerce une grande influence sur le travail des écoliers. La population haïtienne est analphabète à 85%. Dans les villes 50% des gens peuvent lire et écrire, tandis qu'à la campagne il n'y en a qu'environ 10%. Et la situation tend à s'aggraver[3]. Notons un élément important pour notre analyse: vu le rôle que joue la femme haïtienne dans l'éducation des enfants en milieu rural, les différences entre les deux sexes sont très accentuées au désavantage des femmes. Sur 1,000 femmes, l'enquête a relevé 904 analphabètes, pour le même nombre d'hommes, on compte 780 analphabètes.[4]

Une école rachitique. Deuxième élément de la situation, le caractère rachitique de l'école; le taux de scolarisation globale de la population ne s'élève qu'à 20%.

C'est avant tout au niveau de l'enseignement primaire qu'apparaît de la façon la plus flagrante la grande misère de l'école haïtienne. En 1977, le taux d'inscription dans les écoles primaires ne s'élevait qu'à 32% — moins de 22% à la campagne[5].

Cette école rachitique est de plus rongée par le phénomène de *déperdition scolaire*: les abandons et le redoublement. À la campagne plus du tiers des élèves n'arrivent pas à être promus en quatrième année. De plus, dans ces écoles plus de la moitié des effectifs globaux sont en première année. À la fin du cycle d'études de 7 ans, il ne reste plus que 2% des élèves admis en première année[6] (*La Scolarisation en Haïti*, H. Wiestler, Port-au-Prince, 1978).

Ainsi, en plus de contribuer fortement à augmenter le coût de l'enseignement, les

3. L'analphabétisme de l'environnement social et surtout des parents exerce une influence déterminante sur le travail des écoliers. Le lecteur lira à ce propos la communication de Madame Adeline Chancy: «Analphabétisme des parents: effets sur la situation scolaire des enfants».
4. H. Wiesler: *La Scolarisation en Haïti*, Port-au-Prince, 1978.
5. Projet Education-Banque Mondiale/UNESCO, juillet 1978.
6. H. Wiesler: *La Scolarisation en Haïti*, Port-au-Prince, 1978.

abandons précoces, avant au moins quatre années d'études, font croitre le nombre des analphabètes. En ce qui concerne les conditions pédagogiques, les écoles primaires rurales sont nettement désavantagées par rapport aux écoles urbaines. Dans les villes 36% des instituteurs détiennent un certificat d'études pédagogique, alors que seulement 27% sont diplômés à la campagne. On compte en ville un instituteur pour 32 élèves, à la campagne un pour 60. Quant aux conditions matérielles elles sont proprement désastreuses. Un fait suffit à le montrer. Les écoles rurales disposaient en 1977 de 58 944 places assises pour un effectif de 136 381 élèves.[7]

Il ne suffit pas avec ces données de retenir le caractère rachitique de l'école. Ce que cette situation révèle de plus, c'est la *sélection* qui s'opère tout au cours du cycle primaire. D'une promotion de 62 447 élèves inscrits en première année en 1970, seulement 3 360 parviennent à la fin du cycle primaire en 1977.[8]

Le caractère fortement sélectif de l'école haïtienne apparait encore plus clairement au niveau secondaire. L'effectif des écoles secondaires s'élevait à 80 860 élèves en 1979 dont 15 474 seulement (19%) dans les écoles publiques et 65 386 (81%) dans les écoles privées. Quand on se rappelle à quel point les familles haïtiennes sont affectées par la crise économique, il devient évident que l'enseignement secondaire n'est accessible qu'au groupe restreint de ceux qui ont les moyens de payer pour étudier. Un élève du secondaire paie entre 20 à 30 dollars par mois. Le salaire mensuel d'un instituteur est de 100 dollars.

Le système scolaire haïtien fonctionne donc comme une machine à sélection inexorable. Les effectifs du secondaire représentent 12% (54 454) de ceux du primaire (510 683). À ce niveau sur un groupe de 1000 élèves inscrits en classe de *6e*, seulement 171 terminent le cycle[9].

Au niveau de l'université le rachitisme devient caricature. Depuis plusieurs années le nombre des étudiants inscrits à l'université plafonne à deux mille environ — 2093 en 1972, 2653 en 1977, 2689 en 1978. En plus de son nombre réduit d'étudiants, l'université d'Haïti frappe par l'orientation des étudiants. Plus du tiers des étudiants à la Faculté de médecine et de pharmacie, plus du quart à la Faculté de droit et de sciences économiques, alors que la Faculté d'agronomie n'est fréquentée que par 7% des étudiants[10]. De telles données illustrent bien le caractère non-fonctionnel de l'enseignement en Haïti. Le système scolaire n'est pas organisé en vue de former en grand nombre les cadres enseignants qui lui sont nécessaires. L'École Normale supérieure avec ses quarante-cinq professeurs ne compte que cent cinquante étudiants.

Au cœur des problèmes de l'école haïtienne la question linguistique. Le Créole, langue nationale, le Français, langue d'enseignement. C'est là une source de difficultés complexes, génératrices de distorsions et de conflits. Malgré les conquêtes importantes réalisées par le Créole dans l'alphabétisation, dans certaines expériences d'enseignement dans le pays et à l'étranger, malgré la place que le créole occupe dans le dernier projet de réforme de l'enseignement, il reste qu'actuellement pour l'écolier haïtien le Français est toujours la langue d'enseignement. Dès lors le fait de vivre dans une langue et d'étudier dans une autre constitue un probleme majeur pour les enfants haïtiens, dans leur formation, dans l'épanouissement de leurs possibilités d'expression et de création. La situation se compliquera considérablement quand ces écoliers devront vivre et étudier en Français, au Québec, au milieu d'une famille qui, elle, souvent ne parle pas du tout Français.

Ces quelques caractéristiques permettront de dégager les principes directeurs qui conditionnent le fonctionnement de l'école haïtienne. Le système scolaire haïtien s'organise dans un milieu fortement marqué par *l'analphabétisme*, 80% de la population. Seulement 20% d'enfants ont le privilège de bénéficier d'une formation scolaire. Ainsi le rachitisme du système procède à une première sélection. La déperdition scolaire réalise la deuxième

7. *Rapport annuel du service de l'enseignement rural*, 1976-1977.
8. H. Wissler: *La Scolarisation en Haïti*, Port-au-Prince, 1978.
9. Idem.
10. Idem.

forme de sélection. Ici joue tout un réseau de facteurs: avant tout, les difficultés économiques des familles, puis la rigueur du système d'examen, l'archaïsme des méthodes pédagogiques, la rupture entre le monde scolaire et le quotidien des enfants. Les résultats nous les connaissons. En milieu rural, 2% seulement des élèves complètent le cycle primaire, plus du tiers d'entre eux vont grossir les rangs des analphabetes, 17% des élèves qui commencent leur niveau secondaire accèdent à la classe terminale. Or, nous retrouvons une même donnée commune: ils vivent tous dans des conditions socio-économiques difficiles. Les analphabetes, dans les campagnes et les couches populaires de ville, les enfants de paysans qui doivent quitter l'école avant la 4e année, tous ceux qui enfin vont devoir arrêter leurs études primaires et secondaires avant la fin du cycle parce qu'ils ne peuvent pas payer.

Cette analyse brève montre avec éloquence qu'il faut prendre en considération les lacunes du système éducatif haïtien pour comprendre les difficultés que rencontre le jeune Haïtien dans le système d'enseignement québécois. Les nouvelles vagues migratoires haïtiennes (exode des bras) victimes de l'analphabétisme, laissées pour compte d'une école dysfonctionnelle et élitiste, coupées, à cause du problème de la langue des éléments de la culture dominante, apportent dans les sociétés d'accueil des handicaps socio-économiques qui ne sont pas de nature à faciliter leur intégration.

Ainsi notre analyse ne sera complète que si elle établit les relations entre les problèmes de l'écolier et la situation socio-économique des familles haïtiennes au Québec, les conditions culturelles et psychologiques.

Caractéristiques socio-démographiques de l'immigration haïtienne au Québec

L'analyse de l'évolution de l'immigration haïtienne au Québec en rapport avec les problèmes des écoliers retient les données suivantes. Environ 35 000 Haïtiens se sont installés au Québec de 1968 à aujourd'hui. Mais c'est à partir de 1973 que l'immigration haïtienne connaît une augmentation accélérée. Il en résulte une présence de la plus en plus marquante d'écoliers haïtiens dans les écoles du Québec, particulièrement de Montréal. D'après les statistiques du ministère de l'immigration 4329 Haïtiens de 0 à 19 ans seraient arrivés au Québec de 1973 à 1981. En même temps le portrait-type de l'immigrant haïtien change radicalement. En 1968, 60.8 des Haïtiens émigrés au Québec travaillaient dans l'enseignement, la santé ou bien dans les bureaux. 39.2 d'entre eux avaient 14 ans et plus de scolarité et 64.3 avaient le statut d'indépendants. En 1980, la situation a changé du tout au tout. 68% des immigrants haïtiens travaillent dans les fabriques, le montage, la réparation et les services; 8.3% ont une scolarité de 14 ans et plus, et seulement 5.3% arrivent en tant qu'immigrants indépendants.

Transposée en milieu scolaire cette situation présente les caractéristiques suivantes:

— augmentation en flèche du nombre des enfants haïtiens dans les écoles à partir de 1973,
— leur appartenance à un milieu social défavorisé ou les parents sont faiblement scolarisés ou même souvent analphabètes.

Ainsi va s'expliquer l'acuité des problèmes des enfants haïtiens dans les écoles du Québec.

Pour cette dimension de la question nous utilisons les analyses et les conclusions du rapport de la table de concertation sur les problèmes des écoliers haïtiens dans les écoles du Québec. Ce rapport retient comme cause explicative fondamentale des difficultés scolaires les conditions socio-économiques des familles:

« Ce sont fondamentalement les conditions économiques et sociales dans lesquelles vivent ces écoliers qui expliquent les difficultés qu'ils rencontrent dans les écoles québécoises. Tant que la population haïtienne dans les écoles québécoises était constituée d'enfants de professionnels ou d'autres couches privilégiées de la société haïtienne, la distance entre le bagage culturel de ces écoliers et les exigences des écoles québécoises n'était pas assez grande pour créer un problème réel. Il s'agissait de nuances au sein d'un même monde culturel. La situation change dans les années 70, quand l'immigration haïtienne au Québec connaît un changement qualitatif en plus d'un important accroissement en nombre ». [11]

11. Rapport de la Table de Concertation.

PAR CONDITION SOCIO-ÉCONOMIQUES NOUS ENTENDONS:

1/ *Les conditions de travail.*

« À cause de leurs longues heures de travail et de leurs dures conditions de vie, les parents disposent de peu de temps à consacrer aux problèmes scolaires de leurs enfants ».[12]

De plus ces conditions de travail, bas salaires, insécurité d'emploi, horaires irréguliers, expliquent la pauvreté matérielle du milieu dans lequel évolue l'enfant émigré haitien. L'impossibilité où se trouvent souvent les parents à repondre à certains besoins élémentaires de l'enfant engendre chez celui-ci des frustrations, des déceptions qui affectent non seulement son rendement scolaire mais encore son comportement.

Témoignage d'un orthopédagogue:

> Dans ces familles, les deux parents sont obligés de travailler. Souvent ils rentrent fatigués, écœurés, comment veut-on qu'ils aient le goût de veiller aux travaux scolaires de leur enfants. De plus,
>
> « Les parents sont confrontés au Québec à des habitudes de consommation qui peuvent facilement provoquer leur endettement et aggraver ainsi leurs conditions de vie, ce qui exerce une influence néfaste sur toutes leurs activités, particulièrement sur leur rôle d'éducateurs ».[13]

2/ *Problèmes de logement.*

« À cause de la précarité de leurs moyens financiers, les couches les plus défavorisées de l'immigration haïtienne habitent les quartiers les plus misérables, les plus insalubres et partant, les plus démunis sur le plan d'équipements collectifs (absence d'espace vital, terrains de jeux pour enfants.) ».

« Les professeurs d'une polyvalente de Montréal ont été scandalisés d'apprendre dans quelle promiscuité végètent les enfants haïtiens inscrits à l'école, enfermés dans des logements tellement exigus qu'ils ne disposent même pas d'un coin personnel pour étudier et effectuer leurs travaux scolaires ».

EXAMINONS MAINTENANT LES CONDITIONS CULTURELLES ET PSYCHOLOGIQUES:

a) *Conditions culturelles*

« Les parents sont souvent analphabètes ou très peu scolarisés. Ils sont dépassés face aux nouvelles méthodes pédagogiques et aux nouveaux contenus de l'enseignement dans les écoles québécoises ».

« La famille n'arrive pas à jouer son rôle de prolongement de la réalité scolaire. L'école avec son code de fonctionnement véhicule des valeurs qui sont étrangères aux milieux défavorisés, surtout quand il s'agit de milieux où interviennent d'autres facteurs d'aliénation comme l'origine, la couleur de la peau, les habitudes de vie différentes ».[14]

De plus, on ne saurait faire abstraction de la discordance flagrante entre les valeurs vécues par la plupart des familles haïtiennes émigrées et les valeurs véhiculées par l'appareil scolaire.

b) *Le contexte familial*

« Il arrive que les parents haïtiens précèdent les enfants au Québec. Il en résulte une séparation d'une certaine durée à la suite de laquelle l'enfant éprouve des difficultés de réadaptation à la famille ».

« La femme haïtienne devient salariée au Québec, ce qui lui permet d'acquérir une autonomie. Ce nouveau statut dans le cadre de la famille traditionnelle haïtienne engendre au sein du couple tension, déstabilisation, voire éclatement ».

« D'autres tensions surgissent à l'intérieur de la famille haïtienne du fait que les enfants qui fréquentent l'école québécoise sont ainsi en contact avec un autre système de valeurs. Les enfants ramènent ces valeurs à la maison, ce qui a pour effet de choquer les parents ».[15]

Les relations entre l'école et les familles se révèlent dans la pratique très difficiles. Souvent, c'est l'incompréhension totale, parce que la communication est impossible — les parents ne comprennant pas ou bien le français ou bien les complexités du système scolaire

12. Idem.
13. Rapport de la Table de Concertation.
14. Idem.
15. Rapport de la Table de Concertation.

québécois. Souvent ce sont les enseignants et administrateurs québécois qui renoncent à soumettre des dossiers aux parents haïtiens par crainte de leurs réactions de violence contre les enfants qui échouent dans leurs études.

c) *La question de la langue*

En plus d'être sous-scolarisés ou même analphabètes, les parents ignorent parfois tout à fait le français, la langue dans laquelle étudient leurs enfants au Québec. Il en résulte une distorsion grave pour la majorité des écoliers haïtiens qui maîtrisent déjà mal le français et vivent dans une famille où la langue de communication est le créole.

d) *Le racisme*

Le racisme représente un facteur de grande importance dans l'explication des difficultés des enfants haïtiens dans les écoles du Québec. Un facteur d'autant plus déterminant que le racisme est une question tabou. Ici la victime et le bourreau deviennent complices et refusent de parler du crime.

Dans son rapport paru en mars 1980, la Commission des Droits et Libertés de la Personne traduit en ces termes les préoccupations des minorités ethniques au Québec: « Les personnes appartenant à des minorités « visibles » se disent perçues perpétuellement comme des immigrants, fréquemment objets de méfiance instinctive et, plus souvent qu'à leur tour, victimes d'injustices de la part des institutions, qu'il s'agisse du système scolaire, des corps policiers ou des services de l'immigration ».

Les écoliers haïtiens doivent affronter le racisme sous trois formes particulières: l'agressivité sournoise ou brutale des condisciples blancs — reflet de l'éducation raciste puisée dans la famille et dans l'ensemble de la société; l'hostilité ou le paternalisme dévalorisant d'enseignants et d'administrateurs; enfin, l'idéologie raciste que véhiculent les mass média et même certains ouvrages scolaires. On relève dans la communauté haïtienne de plus en plus de cas d'écoliers traumatisés par l'agression raciste en milieu scolaire.

Tels sont les principaux facteurs qui expliquent l'ampleur de *l'échec* des jeunes Haïtiens dans les écoles du Québec. Nous nous contenterons d'indiquer les principales formes sous lesquelles se manifeste cet échec. La question étant analysée en profondeur dans l'introduction de ce recueil de textes.

Cet échec se manifeste principalement sous la forme du retard scolaire. Sur ce point, les méthodes de classement des élèves, basées sur la correspondance entre l'âge chronologique et le niveau scolaire entraînent souvent des conséquences désastreuses pour les écoliers haïtiens. De plus, la mesure par des tests dont la valeur scientifique est de plus en plus mise en question, l'incompatibilité entre les méthodes d'éducation — grande permissivité d'une part, autoritarisme rigide de l'autre — le jeu de ces facteurs proprement scolaires, combinés aux problèmes linguistiques, ne font qu'aggraver la situation. Cet échec prend souvent la forme d'une présence pléthorique des enfants haïtiens dans les différentes voies de garage du système scolaire québécois.

CONCLUSION

« En servant de distributrice des rôles dans une formation sociale donnée, l'école est restée un puissant instrument de reproduction. Cette fonction explique pourquoi elle est presque toujours subordonnée aux sphères économiques et politiques. Les structures de l'école, toutes les tentatives de réformes justifiées par des soucis d'innovation pédagogique ne s'expliquent, en dernière analyse, que par la division sociale du travail dans une conjoncture donnée ».

« Le contenu de l'enseignement, les approches pédagogiques ne diffèrent-ils pas en fonction de la place qu'aura à occuper l'écolier dans le système de production ». [16]

Ainsi d'après nombre de praticiens la génération actuelle d'immigrants haïtiens doit s'attendre à d'énormes difficultés quant à la promotion sociale par l'éducation et les parents haïtiens qui nourrissent de grandes aspirations pour leurs enfants risquent de connaître de grandes déceptions:

« Il y a beaucoup de parents haïtiens qui viennent nous voir pour parler de leurs enfants,

16. Charles Pierre-Jacques: *Le jeune haïtien et l'école québécoise*.

ils rêvent de belles choses pour leurs enfants, ils veulent qu'ils deviennent médecins, ingénieurs, avocats, professeurs, etc. Les enfants arrivés d'Haïti, bien souvent, ont des difficultés d'adaptation scolaire, on les met dans des classes spéciales; qu'on appelle professionnel court, professionnel long, récupération. Dans le système québécois, ce sont des classes destinées à des personnes qui ont des problèmes d'apprentissages».[17]

Un psychologue haïtien commente ainsi la situation:

> «Dans la mesure où les parents eux-mêmes vivent comme déchets, leurs enfants à l'école, c'est quasiment la réserve de déchets qui se fait pour l'avenir. Si les parents actuellement se trouvent au bas de l'échelle sociale avec tout ce qui caractérise leur situation, leurs enfants, à moins d'une intervention spéciale et systématique sont appelés à prendre la relève des parents. Ils vont être vraiment les déchets de l'avenir. Pour moi, c'est juste une autre catégorie de déchets qui va s'ajouter à l'autre catégorie qui au fond a toujours été présente dans le milieu».[18]

Et, en effet les handicaps auxquels doit faire face l'écolier haïtien au Québec sont plus de nature sociale que pédagogique.

De cette analyse de la situation des écoliers haïtiens au Québec, nous retenons les conclusions suivantes, applicables, à notre avis, à l'ensemble des enfants haïtiens en Amérique du Nord: bien connaître la situation de l'école haïtienne, évaluer son poids pour arriver à travailler à l'adaptation des écoliers; se rendre compte de l'influence déterminante exercée par les conditions socio-économiques des familles sur les activités scolaires des enfants.

Ces difficultés se manifestent déjà de façon alarmante, dans l'émigration haïtienne au Québec. La marginalisation d'un nombre de plus en plus élevé d'écoliers haïtiens dans le système scolaire québécois, la multiplicité des cas de délinquance et d'abandon scolaire, les conflits au sein des familles, l'augmentation des cas de troubles psychiatriques, toutes ces données invitent chercheurs et praticiens à essayer de mieux comprendre pour agir plus efficacement. Nous espérons que par les échanges qu'il favorise, ce colloque aidera la communauté haïtienne en Amérique du Nord à faire face à ses difficultés de façon consciente et responsable.

17. Idem.
18. Idem.

Analphabétisme des parents
Effets sur la situation scolaire des enfants

Adeline CHANCY
Professeur (interêt particulier) Alphabétisation des adultes à Montréal

À plusieurs reprises et dès l'ouverture de ce colloque, on a affirmé le caractère global du problème scolaire des écoliers haïtiens. Si pour l'analyser et le comprendre, il faut interroger le contexte social et familial, lorsqu'il s'agit de trouver quelque solution, il faut également in...rvenir au-delà du milieu proprement scolaire.

À la question: «Qui est le parent haïtien?» la réponse sera souvent: le parent c'est une mère; c'est une femme seule, responsable de sa famille; c'est une femme qui travaille à l'extérieur; c'est une femme qui ne sait ni lire ni écrire.

À quelles situations se trouve confronté le parent illettré dans ses relations avec l'institution scolaire? Le fait suivant raconté par une jeune femme analphabète, mère de deux enfants et séparée de son mari, peut servir d'illustration.

La petite fille éprouve des difficultés à l'école primaire. La mère en est avisée par écrit. On lui envoie plusieurs lettres pour lui demander de veiller aux travaux scolaires de sa fille à la maison. Finalement, devant son silence, on l'invite à se rendre à l'école pour expliquer la nature du problème. La jeune femme est évidememnt incapable d'aider son enfant à faire ses devoirs, mais d'autre part, elle refuse de rencontrer les professeurs pour ne pas avoir à déclarer qu'elle est analphabète.

Pourtant, il s'agit d'une femme vive et intelligente, qui assume un rôle economique et social ici à Montréal, comme elle l'avait fait en Haïti, et qui est capable, dans un contexte où elle est à l'aise, d'assurer l'encadrement necessaire à l'éducation de ses enfants.

Je commencerai par vous offrir le portrait type de l'immigrante haïtienne analphabète, qui a été dégagé à partir d'une étude sur l'analphabétisme chez les femmes haïtiennes au Québec*.

Ce portrait nous aidera d'une part à situer les effets que peut avoir la non scolarisation des parents sur les performances scolaires du jeune haïtien; d'autre part, et surtout, à faire ressortir les implications éducatives qui concernent, non pas directement l'enfant, mais son entourage familial.

UN PORTRAIT D'ANALPHABÈTE

L'immigrante haïtienne analphabète à Montréal est une jeune femme dans la trentaine, qui a rejoint son mari au Canada ou ce dernier l'avait précédée d'un ou deux ans.

Sa situation familiale est complexe. Elle est accompagnée de jeunes enfants. Il arrive qu'elle ne puisse pas emmener toute la famille. Un jeune enfant a dû être laissé à la garde de sa mère ou d'une parente en Haïti, ou bien il s'agit d'un enfant plus âgé, qu'elle a eu avant le mariage, lorsqu'elle-même était très jeune. Ou bien, elle emmène avec elle un en-

* Adeline MAGLOIRE CHANCY, L'analphabetisme chez les femmes immigrantes haïtiennes, Librairie de l'Université de Montréal, 1981, pages 103 à 106.

fant du mari qu'elle a reconnu pour la circonstance.

Elle n'a pas eu la vie facile en Haïti. Elle connaît peu son père qui n'était pas établi avec sa mère. La famille est nombreuse, le père et la mère ont chacun des enfants de leur côté. La petite fille est souvent ballotée dans son enfance et élevée par une autre personne que sa mère. Il arrive qu'elle soit emmenée à la capitale par une « tante » qui la prend en service domestique. Elle n'ira pas à l'école que fréquentent pourtant les enfants de la « tante ».

La petite fille doit trimer dur. Elle a parfois la chance d'apprendre à coudre. Jeune fille, elle gagne sa vie en faisant divers métiers : service domestique, petit commerce, travail de manufacture, souvent couture à domicile.

Parfois, très jeune, elle a un premier enfant. À partir de ce moment, elle doit faire face à des responsabilités familiales qui sont lourdes ; l'enfant est entièrement à sa charge.

Plus tard, elle s'établit avec un conjoint ou se marie et a d'autres enfants. La survie des enfants, leur éducation deviennent désormais sa préoccupation fondamentale. Tout ce qu'elle n'a pas eu, l'école en premier lieu, elle le veut pour ses enfants. Ses grossesses ne l'empêchent pas de continuer à travailler, à entreprendre le plus souvent diverses formes d'activités commerciales, pour gagner quelques sous. Même lorsqu'elle a un mari, elle se sent responsable de ses enfants, et elle l'est en fait.

À Montréal, elle se met immédiatement à la recherche d'un emploi. Des compatriotes lui apprennent à « checker », c'est-à-dire à savoir comment se présenter dans les manufactures où l'on embauche des travailleuses. Parfois, si elle a déjà une expérience de la couture, elle trouve un emploi comme opératrices de machines à coudre. Sinon, elle accepte n'importe quoi à l'ouvrage général. Il lui faut travailler, principalement pour faire face à ses obligations familiales dans l'immigration et en Haïti. Ce type de travail ne lui demande pas de savoir lire et écrire. Elle cherchera à y rester à tout prix. Pour cela, elle accepte des conditions de travail très pénibles qui l'épuisent physiquement et psychologiquement.

Elle mène une vie dure, accaparée par le travail, la maison et les enfants. Après la journée de manufacture, elle doit faire la cuisine et s'occuper des enfants. La fin de semaine est consacrée aux travaux ménagers. Elle apporte beaucoup de soin à son intérieur, et son appartement, même s'il est petit, est coquettement arrangé.

Dans la société nouvelle, où elle s'établit, sa tâche est compliquée par son ignorance de la langue et du code écrit. Dès ses premiers pas à Montréal, elle constate que le code écrit est à la base des démarches les plus courantes. Des complications surgissent avec les adresses, le transport en métro, les démarches administratives, le contrôle de sa paye, certains achats. Pour une foule de démarches, elle est dépendante de son mari, ce qu'elle supporte mal. Dans sa vie privée, pour sa correspondance personnelle, il faut faire appel à d'autres, alors qu'elle accepte difficilement que des personnes étrangères soient au courant de ses affaires. Elle ressent avec gêne sa non maîtrise du français, langue de l'élite scolarisée en Haïti, et voudrait que ses enfants le parlent bien.

Elle comprend un peu le français, et arrive à se faire comprendre pour les besoins élémentaires. Cependant elle est incapable de tenir une conversation, ce qui limite étroitement ses possibilités de contact avec le milieu et le développement de relations interpersonnelles freinées déjà par le racisme anti-noir d'une société nord-américaine. Dans un milieu francophone et scolarisé, ses relations avec ses enfants qui grandissent sont compromises par son incapacité à partager une partie de leur expérience.

L'immigrante haïtienne parvient à surmonter plusieurs de ces obstacles à force de détermination et d'endurance, mais au prix de lourds sacrifices pour elle-même. Les possibilités de loisirs, de culture et d'épanouissement personnel lui sont pratiquement interdites. Sa participation à la vie sociale et politique de la collectivité est inexistante.

Elle fait partie de la très faible minorité qui a tenté de rejoindre des réseaux éducatifs. Pour l'immigrante haïtienne qui a surmonté sa gêne et qui a fait la démarche vers un centre d'alphabétisation, le processus éducatif n'en est pas pour autant nécessairement enclenché.

La marge de disponibilité que lui laissent le travail et les obligations familiales est précaire et lorsqu'il lui faut faire un choix entre les activités jugées indispensables, c'est toujours le cours d'alphabétisation qui est sacrifié.

A Montréal, comme en Haïti, elle remplit deux rôles fondamentaux : un rôle économique et un rôle social dans l'organisation de la famille. En dépit des difficultés rencontrées dans la société technologique avancée, son comportement reste caractérisé par un effort d'autonomie et le sens des responsabilités familiales. Ces qualités, elle les met essentiellement au service de l'éducation de ses enfants.

Cependant, malgré cette volonté bien connue chez les parents haïtiens de fournir aux enfants les meilleures chances d'éducation, la mère analphabète, les parents sous-scolarisés, se trouveront souvent en butte à des difficultés qui les mettent dans l'embarras et les dévalorisent à leurs propres yeux. Être en mesure d'aider l'enfant dans le cadre scolaire, c'est là souvent le mobile qui pousse les femmes haïtiennes à s'inscrire à un centre d'alphabétisation.

On peut s'imaginer sans peine que des difficultés de cet ordre sont susceptibles d'entraîner la généralisation d'une situation type : d'une part, chez les parents, une exacerbation de l'autoritarisme traditionnel dans les familles haïtiennes. Dans la mesure où la situation n'est pas maîtrisée, les punitions et les coups sont alors systématiquement utilisés pour exiger l'exécution de travaux scolaires. Du côté de l'enfant, une rébellion ouverte contre toute autorité familiale avec des incidences négatives sur le rendement scolaire et le comportement général à l'école.

Des approches originales et des canaux de communication et d'information mieux adaptés doivent être envisagés pour permettre à un parent analphabète de participer pleinement à la vie scolaire. Le CHOIS (Centre Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaires) a déjà fait en ce sens des interventions intéressantes en organisant conjointement avec la direction de quelques écoles des réunions de parents haïtiens convoquées par téléphone et où les débats se déroulent en langue créole.

Pour ma part, je voudrais insister sur les implications éducatives qui concernent directement les parents et que l'on doit prendre en compte dans une approche globale du problème de l'adaptation scolaire des jeunes haïtiens.

Ce que nous devons affirmer, et revendiquer, et ceci dans un effort collectif de la communauté, c'est *le droit à l'éducation* pour les parents analphabètes. À ces travailleurs et ces travailleuses, qui remplissent un rôle économique et social fondamental, on doit garantir le droit élémentaire d'apprendre à lire et à écrire.

Non seulement des programmes éducatifs doivent être créés et développés à leur intention, mais surtout les conditions d'accès véritable à l'éducation doivent leur être assurées. Dans le cas de ces travailleuses, de ces mères de famille, dont je viens de décrire les conditions pénibles de vie, le processus éducatif exige tout un réseau de soutien.

Créer des programmes éducatifs pour les travailleuses, c'est envisager des cours dans le cadre de la journée de travail sans perte de salaire, ou toute autre forme de congé éducation payé.

Il est clair qu'après une journée de huit à dix heures de travail, les ouvrières peuvent difficilement s'astreindre à trois heures de cours le soir. Dans les centres d'alphabétisation, on a remarqué que les travailleuses se plaignent fréquemment de douleurs au dos et d'irritation aux yeux.

Une sensibilisation générale du milieu s'impose pour faire triompher l'idée que l'éducation est un droit pour les immigrants analphabètes et qu'en lui interdisant l'accès à l'éducation, on pénalise doublement l'analphabète. Une sensibilisation de l'environnement immédiat de la personne analphabète doit être également envisagée pour lui assurer un support psychologique au cours d'un processus d'apprentissage qui sera long et comportera parfois des périodes de découragement.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, un rôle clé est dévolu aux centres communautaires haïtiens. Au dire même de ceux qui les fréquentent, on y trouve un climat de confiance et d'identification culturelle favorable à l'acte éducatif. Les initiatives des organismes communautaires haïtiens en matière d'alphabétisation des adultes doivent être prises en

compte par les pouvoirs publics et encouragées systématiquement. En effet, pour être efficace, l'alphabétisation devrait se faire en créole et les stratégies d'apprentissage du français s'appuyer sur la langue d'origine. Plus fondamentalement, toute éducation libératrice passe par une revalorisation de la langue et de la culture.

Enfin, d'un point de vue andragogique, une intervention éducative auprès des travailleuses analphabètes devrait les amener à prendre conscience de la valeur des connaissances et des compétences qu'elles ont acquises par la réalisation de leurs activités économiques et sociales et à rechercher dans leur expérience des points d'ancrage pour l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de nouveaux apprentissages.

Ainsi comprise, l'éducation des parents analphabètes se définit comme une reconnaissance de leur propre valeur et une prise de conscience de leurs ressources individuelles et collectives. Loin de revêtir un caractère académique, le processus éducatif consistera avant tout en un effort collectif visant à affirmer la contribution importante et multiforme que les parents sont en mesure d'apporter à la vie scolaire de leurs enfants.

Les problèmes scolaires de l'enfant haïtien à Boston

Chavannes DOUYON
Psychologue, Centre de Psychiatrie et de Neurologie, Port-au-Prince, Haïti

L'un des aspects les plus évidents du problème d'adaptation des enfants Haïtiens à l'étranger, est l'aspect scolaire. En Amérique du Nord, ce problème est particulièrement important et urgent étant donné l'incompatibilité des structures éducatives, sociales et culturelles du milieu d'accueil avec les modèles déjà reçus et intégrés du milieu d'origine dans lequel l'enfant Haïtien a vécu jusque là.

Cela est surtout vrai pour un milieu d'accueil comme les États-Unis par exemple où les nouveautés physiques et sociales, culturelles et éducatives, se compliquent en ce qui concerne les petits Haïtiens, de nouveautés linguistiques qui paraissent insurmontables à première vue.

Dans ce contexte étrange, l'école apparait tout aussi étrange et constitue aux yeux de l'écolier haïtien déraciné l'obstacle majeur à franchir pour se frayer une voie dans ce grand labyrinthe de la vie américaine. Ici, les exigences en ce qui concerne l'apprentissage, la discipline, la motivation, le progrès individuel, sont différentes. Les habitudes de pensée et d'agir le sont tout autant. La mémorisation et le verbalisme, l'absence de compétition, la fantaisie et la tolérance ne servent plus dans un système qui repose surtout sur la liberté et l'initiative individuelle, le sens critique et la discipline institutionnelle, le concret, l'exercice constant des aptitudes personnelles. L'effort et le rendement exigés sont-ils à la mesure du potentiel mental et éducatif, de la force de motivation, apportés par l'enfant Haïtien nouvellement émigré ? Ce qui est évident c'est que l'on retrouve toujours ces petits haïtiens dans les « bilingual Schools », sortes de cours spéciaux de rattrapage ou d'intégration scolaire, institués surtout dans les Écoles publiques américaines dans le but d'aider les enfants d'immigrants assimilés pour la plupart aux élèves présentant des « learning difficulties ou disabilities », c'est à dire des difficultés ou inaptitudes à l'apprentissage, parce qu'ils ne peuvent pas s'adapter au curriculum régulier. Dans ces « bilingual schools », les cours se font et dans la langue maternelle de l'immigrant et dans la langue anglaise. Ils sont assurés par des professeurs dits bilingues et durent deux ans.

L'admission à ces programmes est conditionnée par une évaluation préalable de l'enfant, de son développement et fonctionnement mental et physique, de ses progrès éducatifs, de son environnement familial et social. Tout cela dans le but de déterminer ses déficits et ses besoins particuliers. Ce genre d'évaluation est connu sous la dénomination de « core evaluation ». Elle est assurée par une équipe de spécialistes (« le core evaluation team ») composée d'assistantes sociales, de médecins, (physicien et neurologues) et de psychologues. Le travail est planifié selon un horaire et une procédure assez stricte dont la responsabilité incombe à un coordonnateur nommé à cette fin.

Trois genres d'évaluation sont prévus: la première est réalisée sous forme d'entrevue

avec les parents et a pour but d'investiguer tous les aspects de la vie scolaire de l'enfant, notamment ses relations et activités à la maison, sa conduite, ses rapports avec les autres membres de la communauté, l'attitude des parents et leurs buts en ce qui concerne l'enfant, et toutes les autres informations qui pourraient avoir un impact sur la performance de l'étudiant à l'école. Cette enquête est assurée par une assistante sociale ou une infirmière travaillant dans un centre de santé.

La seconde évaluation est d'ordre médical et est assurée par un médecin dont la tâche est de découvrir toutes les données médicales qui devront avoir quelqu'effet sur l'apprentissage et la performance scolaire de l'Enfant. Elle comprend ordinairement un examen physique et un examen neurologique.

La troisième évaluation est de nature psychologique. Elle consiste en administration de tests psychologiques et neuro-psychologiques, de tests diagnostics et d'une observation diagnostique des performances de l'étudiant.

Les résultats de ces différentes investigations sont consignés dans des rapports spéciaux qui mettent l'accent sur les faiblesses et les qualités de l'enfant et font des recommandations en ce qui concerne les mesures à adopter pour faire face aux difficultés d'apprentissage signalées et satisfaire les besoins éducatifs de l'individu.

Ces rapports sont finalement discutés et des plans éducatifs proposés au cours de réunions de synthèse: (« core évaluation team conference ») auxquelles participent les parents des élèves, les conseillers pédagogiques et l'administrateur du district scolaire concerné.

Dans le cadre des considérations sur les problèmes scolaires de l'enfant haïtien en Amérique du nord, inscrites au programme du symposium pour la séance de ce jour, je me propose de présenter et d'analyser les résultats de l'une de ces « core evaluation » réalisée selon la même procédure avec un groupe d'enfants haïtiens de la ville de Boston dans l'état du Massachusetts. Elle s'appelait « Haitian core evaluation ». Le but était toujours le même: déterminer les causes des difficultés d'apprentissage scolaire de ces enfants enregistrés pour la plupart dans les écoles publiques dans le but de leur trouver un programme spécial d'éducation au niveau des « bilingual classes », de nature à faciliter leur insertion après coup dans le curriculum régulier du système scolaire de Boston.

L'objectif fondamental de cette présentation, c'est, tout en évoquant les principaux problèmes d'adaptation scolaire de l'enfant haïtien à l'étranger, mettre en évidence certains aspects du profil psychologique de ce dernier et les principaux ressorts de sa conduite, tels que déterminés par les composantes éducatives, sociales et culturelles de son milieu original de vie. À cette fin, des comparaisons seront établies avec les données recueillies dans des investigations similaires tentées dans d'autres régions de l'Amérique du nord et dans le milieu haïtien d'origine.

L'EXPÉRIENCE DE BOSTON

La « Haitian core evaluation » fut constituée le 28 juin 1977 à Carney Hospital à la demande du directeur des services spéciaux du système des écoles publiques de Boston, Dr. Théodore Riggen. Il s'agissait d'évaluer une vingtaine d'enfants présentant des difficultés scolaires. L'équipe chargée de réaliser cette investigation, était composée des personnalités suivantes: Dr. Chavannes Douyon, Psychologue, Dr. Jean Nazaire, Pédiatre, Mme Gladys Dupuy, Assistante Sociale. Cette équipe s'appelait: « the Haitian core evaluation team » elle était assistée de quelques spécialistes de « Carney Hospital core evaluation team » dont Dr. Gertrude Webb, spécialiste en Education, directrice du Currey College, Dr. Robert Younes M.D., chef du département de neurologie de Carney Hospital, mademoiselle Louise Tardiff, assistante sociale du département de service social de Carney hospital, Melle Murphy, psychologue et Susan Power, coordonnatrice.

À cette expérience qui devait durer un mois collaborèrent certaines organisations haïtiennes de Boston, en particulier, le centre communautaire Haïtiano-américain du Massachusetts ou le « CECOHAMA » qui a servi d'intermédiaire entre les spécialistes et les parents des enfants.

Les évaluations débutèrent en septembre 1977, et se poursuivirent tout au cours de ce

mois. Elles étaient réalisées chaque jour et, durant toute la semaine du 26 septembre, des réunions de synthèse étaient organisées avec la participation de tout le personnel. Des rapports furent présentés pour chaque spécialité et acheminés ensuite au directeur de l'équipe d'évaluation dans le cadre du système scolaire de Boston. D'autres rapports, étaient préparés à l'intention des parents et du bureau des personnes handicapées à des fins administratives.

PROCÉDURES UTILISÉES

L'évaluation comprenait plusieurs étapes dont :

1° Une quête préalable des informations auprès des parents et se rapportant aux différents aspects de la vie scolaire des enfants. Cette évaluation était réalisée sous forme d'entrevues et par l'assistante sociale. Elle était faite en créole le plus souvent. Trois familles seulement ont été interviewées exclusivement en français.

2° Un examen médical destiné à mettre en évidence toute affection physique ou neurologique susceptible d'avoir un impact sur la performance scolaire de l'étudiant.

3° Une expertise psychologique comprenant l'administration de test psychométriques. Les tests administrés comprenaient des versions françaises du Weschler revisé pour enfants (Wisc) et du Weschler pour adultes (WAIS), un test de vocabulaire par l'image, le Peabody picture vocabulary test (PPVT), le test de perception visuelle libre de tout aspect moteur ou motor free visual Perception test (MVPT), les tests d'intégration Visuo-motrice (Visual motor integration Test) de Bery (VMI). Des observations supplémentaires étaient également faites à partir de quelques épreuves de Piaget.

La passation de ces tests était faite tantôt en français, tantôt en anglais, tantôt en créole, dépendant du langage parlé à la maison. Elle était faite en créole quand le sujet montrait qu'il était capable de mieux s'exprimer dans cette langue qu'en français ou en anglais.

RÉSULTATS DE CES ÉVALUATIONS

Bien que le nombre de sujets évalués ait été de 20, des données complètes furent recueillies seulement pour quinze d'entre eux dont 6 garçons et 9 filles, qui ont effectué toutes les épreuves. Ils étaient référés en partie par le système scolaire de Boston, le service externe de Carney Hospital, le système scolaire de Waltham et l'organisation communautaire haitienne dénommée C.E.C.O.H.A.M.A. L'âge de ces enfants variait entre 5 et 19 ans avec une moyenne de 12 ans 7 mois. Le niveau éducatif allait de la deuxième année du Kindergarten au 12ème grade du High school.

Deux de ces enfants étaient nés aux États-Unis et le nombre d'années que les autres y avaient passé depuis leur arrivée dans le pays variait de 2 mois à 5 ans avec une moyenne de séjour de 2 ans 45 jours. Ils avaient été pour la plupart précédés aux États-Unis par l'un des parents ou les deux, d'une période d'au moins deux ans au cours de laquelle ils vivaient chez des grands parents ou des amis de la famille. Les parents eux-mêmes étaient en général ou bien séparés ou bien divorcés, et cela depuis un bon bout de temps. Sur les quinze cas il y en avait seulement 6 qui se trouvaient encore dans les liens du mariage et qui vivaient ensemble aux États-Unis.

Au point de vue occupationnel, trois seulement des parents étaient des professionnels ou des semi professionnels, les autres des ouvriers de manufacture, appartenant à un niveau socio-économique plutôt bas.

D'une façon générale, ils vivaient à Boston dans des appartements surpeuplés et souvent en compagnie d'amis ou d'autres parents. À cela s'ajoutaient d'autres difficultés telles la langue, le chômage et le choc d'une nouvelle culture. Souvent, les deux parents étaient obligés de travailler pendant la journée afin de gagner assez d'argent pour pouvoir atteindre un standard de vie acceptable pour eux-mêmes et également pour leurs enfants dont ils attendent beaucoup.

D'une façon générale, les Enfants avaient, antérieurement à leur arrivée aux États-Unis, un passé scolaire et social plus ou moins acceptable. Six d'entre eux avaient des difficultés scolaires et trois seulement des problèmes d'ajustement social. Ils étaient en general con-

sidérés comme étant des enfants bien disciplinés et hautement motivés tant à l'école qu'à la maison, mais souvent timides et rêveurs, conséquences de cette organisation sociale extrêmement structurée et hiérarchisée dans laquelle ils avaient été élevés, système dans lequel l'autorité des parents est prédominante et les sanctions sont assez sévères.

DONNÉES DE L'EXAMEN MÉDICAL

Les données de l'examen médical étaient les suivantes:

Au plan physique, quatre enfants seulement présentaient des symptômes plutôt bénins, tels des troubles des cordes vocales (papillomates), de la vision, et une perte sensorielle au niveau des deux jambes, certaines bizarreries de la conduite.

Au plan neurologique, dix d'entre eux présentaient des signes anormaux tels une latéralité mixte, une agnosie digitale, une certaine distractivité, des mouvements associés, des erreurs d'eppellation, une écriture lente. Il s'agit là de troubles de nature à interférer avec un bon ajustement scolaire mais qui étaient jugés en général peu importants.

L'index de maturité neurologique a été établi pour ces enfants à une moyenne de 13%.

DONNÉES DE L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE

Les données recueillies des différentes épreuves administrées se présentaient comme suit:

Aux tests d'Intelligence de Weschler, le QI global moyen pour tout le groupe était de 74 (QI 74) avec un écart-type de 15.5. Le QI moyen pour les épreuves de performance, de 74 (QI nV = 74).

Aucun sujet ne présentait un niveau global supérieur à la moyenne. 4 Sujets seulement, (26%) avaient un QI dans l'intervalle de 90-112, (13%) étaient en dessous de la moyenne, entre 70 et 89 et 7, (46%) avaient un QI égal ou plus petit que 69.

Les proportions sont à peu près les mêmes pour les résultats aux épreuves verbales et non verbales.

Pour le Verbal, un seul sujet (06%) se situait à un niveau supérieur à la moyenne; 3 (02%) à un niveau moyen, 10 (66%) à un niveau inférieur et 4 (26%) à un niveau encore plus faible.

Pour le non verbal ou la performance, 3 sujets seulement 02% avaient un QI moyen; 5 (33%) un QI en dessous de la moyenne et 7 (26%) un QI inférieur.

Il s'agissait en gros d'un groupe d'Enfants assez faibles sur le plan intellectuel avec toutefois des aptitudes verbales supérieures aux aptitudes non verbales.

Les sujets étaient pourtant assez coopératifs et hautement motivés en ce qui concerne le succès à ces épreuves. Les tests les mieux réussis étaient ceux qui sont liés à la mémorisation comme le «digit span» par exemple. Les plus souvent échoués étaient ceux qui sont liés aux manipulations concrètes comme les dessins avec blocs et les puzzles.

Les résultats du test de vocabulaire par l'image (the Peabody Picture Vocabulary test») montraient un rendement moyen pour tout le groupe qui se situe au niveau d'un QI = 98, écart-type 15.9. Ce qui indiquerait une assez bonne capacité du groupe à attacher une signification aux objets ou à former des concepts basés sur l'expérience et l'observation.

Le score moyen sur le test de perception visuelle (Motor Visual Perception Test) était de 96 (IQ = 96) Il confirme cette aptitude du groupe à acquérir des connaissances basées sur l'expérience visuelle et la perception. Par contre au Test moteur (Visual motor Integration test» de Bery), la performance se situait à un niveau plutôt inférieur (AM Moyen = 7), soit 5.7 en dessous de la normale: ce qui confirme les faiblesses déjà accusées par le groupe dans les domaines de l'intégration motrice, spécialement l'orientation, la directionalité et l'organisation spatiale.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Ces résultats ne doivent pas surprendre quand on connait la grande hétérogénéité du groupe des enfants Haitiens examinés au point de vue de l'âge et du niveau éducatif; quand on connait le niveau socio-économique,

éducatif et professionnel relativement bas de leurs parents, la structure du groupe familial dont ils sont issus d'une façon générale et le type de relations existant à l'intérieur de ce groupe, les conditions actuelles dans lesquelles vivent les parents confrontés à des problèmes de sous emploi, de langage et de culture.

Toutefois il est à remarquer que la performance des sujets aux tests administrés particulièrement aux tests d'Intelligence, tend à varier en fonction du passé scolaire de ces derniers, du nombre d'années qu'ils ont passées aux Etats-Unis, de la structure du milieu familial et du niveau éducatif et professionnel des Parents — Les deux scores les plus élevés soit un QI = 99, ont été obtenus par les deux sujets du groupe qui sont nés aux Etats-Unis et y ont vécu jusqu'a cette date. L'un est âgé de 8 ans 4 mois et suit actuellement le 3eme grade et l'autre âgé de 5 ans 1 mois est actuellement en 2è année Kindergarten. Leurs parents sont de niveau professionnel élevé.

Dans cette même catégorie se situent deux autres sujets qui obtiennent respectivement un score de 90 (QU = 90 et un score de 92 (QI = 92). Bien que nés en Haiti, ils ont déjà passé respectivement 5 ans et 3 ans aux Etats-Unis. L'un d'eux a 19.3 mois et est en 12e grade et l'autre 18 ans 9 mois et également en 12e grade.

Il faut surtout remarquer que le niveau assez bas accusé en général par ces enfants sur l'échelle non verbale ou de performanc du test d'intelligence de Weschler (W I S C R) correspond à un niveau également bas au test d'intégration Visuo-motrice de Bery (VMI). D'où la preuve que le groupe possède des aptitudes perceptivo-motrice, impliquant la spatialité à un degre assez inférieur en général. Par contre son rendement aux tests perceptuels et aux tests de vocabulaire basé sur la perception tend à être supérieur.

Le profil psychologique de l'enfant Haitien en milieu d'origine tend a être le même, toutes proportions gardées. Sur les tests d'intelligence de Weschler et d'autres tests d'efficience du même type tels les tests d'habileté mentale d'OTTIS par exemple, le QI moyen varie d'ordinaire entre un score de 85 et 90. Il se révele plus bas aux sous-tests verbaux. La faiblesse des petits Haitiens aux tests impliquant la mise en œuvre d'habiletés spatiales particulières a été mise en évidence par une série de recherches conduites en Haiti particulièrement, au centre national d'orientation professionnelle, à l'institut pédagogique national à l'initiative des étudiants de nos facultés dont les travaux ont été supervisés par des professeurs chevronés. Dans une étude sur le « potentiel éducatif » des petits Haitiens publiée en août 1977 dans le bulletin no 4 du centre d'orientation professionnelle, il a été présenté des données recueillies sur un echantillon de 961 sujets dont 471 garçons et 490 filles âgés de 8 ans ½ à 13 ans ½ choisis dans huit types d'écoles de Port-au-Prince dont 2 écoles publiques, 2 privées, 2 congréganistes et 2 autres à statut mixte. Ces données se rapportaient aux performances de ces enfants sur deux tests d'efficiences sélectionnés à cause de leur valeur transculturelle, les tests « Raven Coloured Progressive Matrices » et Cattell Culture Fair Intelligence Test ». Il s'agit d'instruments de mesure utilisant des items non verbaux de type dessins géométriques de couleur, de forme et d'orientation diverses ou d'images en mouvements dans un espace à trois dimensions.

Les résultats montrent un rendement moyen très inférieur évalué en un QI de 55 pour le Cattell et un score variant entre les 25th à 5th percentiles pour le test « Raven ».

Les sujets des écoles privées et congréganistes accusaient une performance supérieure à ceux des écoles publiques.

Des données semblables ont été établies dans un autre étude publiée dans le bulletin no 5 du Centre National d'Orientation Professionnelle et portant sur les capacités Visuo-motrices du jeune Haitien. Elle utilisait le test d'intégration Visuo-motrice de Bery qui avait été administré à un échantillon de 176 enfants des deux sexes de 3 à 6 ans, sélectionnés dans trois différents types d'écoles maternelles de Port-au-Prince sur la base de leur environnement socio-économique.

Il s'agissait de copier des formes geométriques présentées dans un ordre de difficulté croissante. Selon les résultats de cette investigation, ces enfants accusent un profil de développement visuo-moteur légèrement inférieur (1 point en moyenne) aux normes du test pour chacun des groupes d'âge considérés, et à celles proposées par Gesell. Marianne Fros-

tig, Griffits, Binet. Ce profil varie avec l'âge et le niveau socio-économique et culturel des sujets.

Dans le cadre d'une recherche entreprise au mois de décembre de l'année 1978 par les psychologues de l'Institut Pédagogique National, intéressés à l'élaboration du profil psychologique de l'enfant Haïtien, une batterie de tests psychomoteurs portant sur la latéralisation, l'orientation spatiale et le sens du rythme, a été administrée à un groupe d'enfants des deux sexes appartenant à des milieux ruraux et urbains défavorisés et favorisés dont l'âge varie entre 6 ans 3 et 7 ans 3. Les résultats accusent en particulier pour la latéralisation et l'orientation spatiale, un niveau assez bas, surtout dans les milieux défavorisés.

Des investigations réalisées dans d'autres régions des États-Unis et avec le même objectif de déterminer les facteurs personnels et sociaux des difficultés d'adaptation des enfants Haïtiens ont abouti à des données comparables. Dans une thèse de doctorat de 3e cycle présentée cette année à l'université de Bordeaux et dont le but était de contrôler l'impact de l'émigration sur les pratiques éducatives des familles Haïtiennes de la région de New-York et l'influence de ces pratiques sur le développement cognitif et affectif des enfants, l'auteur, M. Frantz Moise, un jeune étudiant d'Haïti opérant sur un échantillon de 100 enfants de 6 à 12 ans dont 50 garçons et 50 filles venant de 62 familles de niveau socio-économique différent, a établi à partir des données d'un questionnaire sur la structuration de l'environnement familial et l'administration d'un test de développement cognitif le « test de questionnement » mis au point par les chercheurs de l'école de *Howard*, F. A. Mosher et J. R. Hornsby) et d'un test de développement affectif (le « picture frustration test » de Rosenweig) que :

1° Les pratiques éducatives des parents Haïtiens de la région de New-York tendent vers une certaine souplesse tout en s'attachant à certaines régularités héritées des traditions.

2° En ce qui concerne le développement cognitif, la pensée des petits Haïtiens progresse à un rythme semblable à celui des petits Américains. Pour la « classification », ils utilisent, avec l'âge, de moins en moins d'attributs perceptifs et de plus en plus d'attributs fonctionnels comme bases de leurs classifications. Mieux que les petits américains, ils font une majorité de groupement super-ordonnés. Pour les épreuves de questionnement, cependant, leur performance se compare à celle des jeunes américains seulement quand les alternatives sont fixées, c'est-à-dire quand le questionnaire porte sur un nombre limité d'images d'objets : plus ils sont âgés en effet, plus ils posent de questions à grande valeur informationnelle impliquant des regroupements. Quand les alternatives ne sont pas fixées et que le questionnaire porte sur les énoncés, ces enfants se révèlent incapables d'utiliser la bonne stratégie de type « constraint », dans lequel l'enfant élimine plusieurs possibilités. Les questions posées sont plutôt ponctuelles c'est-à-dire se référant à une possibilité.

3° En ce qui concerne le développement affectif, les scores et les tendances des réponses au test de Rosenweig, accusent un indice d'adaptation au groupe ou de conformité (GCR) très fort, plus élevé que celui des américains et des français de même groupe d'âge. D'autre part, le type de réponse est caractérisé par la « défense du moi » avec une orientation « extrapunitive », qui indique la présence de mécanismes de réaction surtout projectifs.

Dans la région de New-York donc si l'émigration a eu pour conséquence de modifier un peu l'autoritarisme de la famille haïtienne en la rendant plus souple et plus adaptable, cet acquis n'a pas pour autant changé la stratégie traditionnelle par laquelle l'enfant haïtien acquiert des connaissances et raisonne. Tout reste basé sur l'expérience perceptuelle, et cela en conformité de l'entraînement éducatif déjà acquis dans le pays d'origine.

Le niveau de souplesse acquis par les parents Haïtiens sur le plan de l'éducation des Enfants n'a pas non plus changé les modes de réaction de ces derniers qui restent très conformistes socialement en apparence, avec une structure sous-jacente de la personnalité de nature très défensive et projective.

CONCLUSION

Les problèmes scolaires de l'enfant haïtien émigré en Amérique du Nord, dans la ville américaine de Boston en particulier, ne sont pas totalement différents de ceux du jeune haïtien évoluant dans son milieu d'origine. Les situations nouvelles rencontrées à l'étranger, spécialement celles qui sont dues aux particularités linguistiques, éducatives et socio-culturelles du milieu d'accueil, ne font souvent qu'accentuer ou compliquer les difficultés déjà existantes.

Les problèmes scolaires de l'enfant Haïtien sont liés à la structure mentale et affective, au mode de fonctionnement intellectuel et de réaction de l'Haïtien en tant qu'ils sont influencés par le système pédagogique, l'organisation familiale et les valeurs sociales du milieu. Cela a été établi non seulement par les recherches conduites en Amérique du Nord, aux États-Unis en particulier, mais aussi pour toutes les investigations menées en Haïti même. L'autoritarisme des parents et la rigidité de la discipline au sein de la famille ont donné lieu, en ce qui concerne l'enfant, à un certain conformisme social, à une absence d'initiative et d'esprit inventif sur le plan intellectuel. L'accent mis par le système éducatif sur la mémorisation et la communication verbale a eu pour conséquence un arrêt chez l'enfant du développement des autres fonctions d'apprentissage et d'intégration des connaissances acquises, en particulier le sens du concret, et de l'image, le jugement et le raisonnement et la coordination de l'action. Ce qui est en cause ici ce n'est pas la pensée elle-même et les fonctions logiques, car il a été établi que celles-ci se développent normalement chez l'enfant Haïtien et selon des normes identiques à celles des petits français et américains ; c'est plutôt l'efficience de ces mécanismes mentaux, leur modalité de fonctionnement, la stratégie utilisée par l'individu pour avoir une certaine prise sur le réel. Cela est le produit du système éducatif adopté, des méthodes pédagogiques utilisées, liés à une certaine forme d'organisation institutionnelle, à des expectations précises sur le plan de la culture et de la réussite sociale. Ce sont toutes ces variables qui sont impliquées dans la constitution des tests mentaux et qui sont contrôlées dans la technique utilisée pour les réussir. Le rendement scolaire lui aussi est lié à un certain contrôle de ces facteurs. Ainsi s'expliquent la mauvaise performance de l'enfant haïtien aux tests psychologiques et ses problèmes d'adaptation scolaire dans son propre pays d'abord et éventuellement à l'étranger, en Amérique du Nord et aux États-Unis en particulier où les changements opérés dans les domaines de la science et de la technologie ont nécessité une certaine restructuration de la famille et des cadres sociaux, de même qu'une approche nouvelle dans le domaine de l'apprentissage scolaire et professionnel.

L'émigré apporte toujours avec lui la structure mentale et affective de son milieu d'origine. Le pays d'accueil peut modifier favorablement ou défavorablement cette structure, dépendant du degré de souplesse ou de rigidité de ses mécanismes d'adaptation.

Des évaluations du genre de celle réalisée à Boston en 1977 au bénéfice des enfants haïtiens, ont une portée et une importance éducative réelles. Aussi méritent-elles d'être reprises et popularisées dans toutes les régions de l'Amérique du Nord où vivent de grandes concentrations d'émigrés et également dans les pays d'origine de ces émigrés. Elles ne se contentent pas de retracer le profil psychologique réel de l'enfant à partir de données et de mesures plus ou moins précises se rapportant à son histoire personnelle et sociale, de même qu'à son mode actuel de fonctionnement mental et psycho-affectif, elles mettent également l'accent sur des secteurs particuliers de son activité où certaines faiblesse du **mécanisme** invitent à une intervention pédagogique opportune et immédiate.

Quant aux Écoles bilingues vers lesquelles sont dirigés les enfants à réhabiliter sur le plan scolaire, leurs programmes, très critiqués d'ailleurs aux États-Unis par les parents qui les considèrent comme pouvant retarder inutilement l'insertion du jeune immigré dans le système éducatif et social américain, s'inspirent d'une conception tout à fait révolutionnaire du rôle de la langue et du système d'enseignement dans lequel elle s'intègre dans la performance des élèves. Toutefois, ces écoles,

bien qu'elles puissent parfois utiliser certains procédés en cours dans les classes spéciales pour retardés mentaux ou enfants souffrant de difficultés réelles d'apprentissage scolaire, ne doivent pas s'identifier à ces dernières. La philosophie à utiliser dans ces conditions particulières doit procéder d'un examen beaucoup plus large des problèmes rencontrés par les ressortissants des familles d'immigrés aux États-Unis.

TABLEAU I

Synthèse des résultats aux tests psychologiques administrés

					WISC — R			PPVT	MVPT	VMI
Nom	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Grade	QI Verbal	QI Perf.	QI Global	QI	PQ	A.E.
P.B.	F	8.4	New-York	3	111	86	99	109	105	5.3
M.M.	M	9.1	Haïti	4	88	86	86	80	103	8.8
K.R.	F	17.1	Haïti	9	82	82	82	118	113	11.2
I.I	F	13.8	Haïti	9	69	51	57	138	86	7.2
R.M	M	10.7	Haïti	2	73	64	67	95	76	7.10
R.C.	F	18.9	Haïti	12	93 (WAIS)	93 (WAIS)	92 (WAIS)	124	—	7.2
E.M	M	12.9	Haïti	—	52	64	54	99	89	7.10
N.H	F	14.1	Haïti	9	68	65	64	110	111	6.2
F.M	M	12.2	Haïti	4	78	68	71	103	—	10.2
R.C	M	12.4	Haïti	6	67	78	71	111	—	4.9
K.B	F	5.1	Boston	Kinder garten (2)	97 (WPPSI)	100 (WQIS)	99 (WPPSI)	90	110	5.6
S.H	F	12.2	Haïti	6	70	71	69	96	100	5.10
D.R	F	19.1	Haïti	11	64	52	54	95	72	8.8
A.C	F	6.5	Haïti	1	81	65	57	109	Pauvre	4.8
G.A	M	11.3	Haïti	12	90 Moy.: 78	92 Moy.: 74	90 Moy.: 74	111 Moy.: 98	— Moy.: 96	7.10 Moy.: 7

Difficultés rencontrées dans l'Évaluation psychométrique des enfants haïtiens à Montréal

Max CHARLES
L.Ph., L. Ps., psychologue, Commission Scolaire de Taillon

INTRODUCTION

Le titre que porte cette communication doit évoquer chez certains le souvenir de maintes études et recherches sur l'adaptation scolaire et l'évaluation psychologique des enfants de groupes minoritaires au Canada et aux États-Unis. Nul doute que ce colloque nous donnera l'occasion d'apprendre des choses plus récentes sur le sujet.

Quant à nous, convaincus que la pratique de l'évaluation intellectuelle fait plus de mal que de bien aux minorités raciales, nous nous sommes appliqués à explorer quelques avenues de résistance. La critique radicale de la pratique des tests, l'aspect juridique et des alternatives aux tests classiques constituent les principaux éléments que nous soumettons avec plaisir à la réflexion des participants à ce colloque.

Nous entendons par évaluation psychométrique: toute activité menée par un psychologue auprès d'individus seuls ou en groupe et visant à mesurer au moyen de tests les particularités psychologiques de ces personnes. La mesure peut porter sur la personnalité, l'habileté à réagir à certains stimuli (intensité et rapidité), les habiletés intellectuelles générales etc... Parmi ces différentes sortes de mesures psychologiques, il y en a une qui est pratiquée de manière systématique dans le milieu scolaire nord-américain. Il s'agit de l'évaluation intellectuelle. Les enfants haïtiens à Montréal n'échappent pas à cette pratique.

INTELLIGENCE, TEST D'INTELLIGENCE, Q.I.

À l'origine, ces termes d'intelligence et de tests d'intelligence étaient très modestes. L'intelligence se résumait à l'habilité à recevoir l'enseignement tel qu'il se donnait dans les écoles publiques de France. Les tests d'intelligence étaient des épreuves auxquelles on demandait simplement de prédire ou de vérifier le succès scolaire des enfants.

Cependant, quand ces deux concepts ont traversé l'océan pour arriver en Amérique du Nord, les choses ont changé. Les théoriciens et les praticiens du Nouveau Monde se sont mis à la recherche de l'intelligence pure, l'intelligence-faculté, critère de la supériorité raciale de l'Amérique blanche Anglo-saxonne sur les autres groupes raciaux minoritaires (noirs, chicanos, indiens, etc...). Ainsi, l'intelligence devenait, et pour plusieurs décennies, une sorte de don, héréditaire biologique, immuable, et distribué de manière inégale mais fixe dans les différents groupes humains. L'équation était dès lors simple. Dans la vaste gamme de traits caractéristiques de l'intelligence telle que définie par eux-mêmes, les blancs se sont offert la part du lion: bonne capacité d'abstraction, habileté verbale hors pair, aisance avec les nombres etc... Aux mi-

norités raciales ces mêmes théoriciens blancs laissaient la portion congrue faite de pensée concrète non verbale, plus proche des muscles que du cerveau.

Toute cette classification se fait au moyen de tests dits d'intelligence, et les résultats à ces tests s'expriment par un nombre. Pour la majorité des individus testés, ce nombre varie de 70 à 145 et est désigné par l'expression: Quotient Intellectuel. L'abréviation Q.I est aussi très populaire. Ce Q.I. est établi de la façon suivante. À l'intérieur d'une population donnée, on prend un échantillon, en s'assurant que les différents sous-groupes de cette population y sont représentés. Le test en question est administré à l'échantillon, et les résultats obtenus servent à établir les normes du test final. Par définition, le Q.I. moyen de cet échantillon (donc de la population entière) est de 100 et les résultats se distribuent de part et d'autre de cette moyenne. Ainsi, pour chaque individu testé, le résultat est comparé à la norme.

Grosso modo, un individu peut se situer dans les trois grandes zones suivantes. Ses résultats peuvent correspondre plus ou moins à la moyenne de 100 (entre 85 et 115, par exemple). Un tel sujet est dit d'intelligence moyenne, et en principe, en principe seulement, il est apte à fonctionner dans le milieu nord-américain. Si ses résultats sont supérieurs à 115, disons entre 125 et 140, on le considère d'intelligence supérieure. Si par contre ses résultats lui donnent un quotient inférieur à 75 il tombe dans la zone dite de déficience ou de retard mental. On présume alors qu'un tel individu échouera à l'école, et arrivera difficilement à se faire une place dans la société. Bref, il est peu équipé mentalement pour s'adapter à la civilisation occidentale. Voilà en quoi consiste cette mécanique du test d'intelligence et du quotient intellectuel.

Mais où est le problème me direz-vous? Tout cela semble très correct. Pourquoi les petits haïtiens auraient-ils plus de difficultés que les autres à ces tests?

UNE RECHERCHE POUR LES OPTIMISTES

Fatigués de lire des comptes rendus de recherches ou d'études dans lesquelles les enfants des groupes minoritaires échouent irrémédiablement, nous avons décidé pour changer et pour le «fun» de faire une petite étude-maison sans prétention dont voici le résumé. Nous administrons ce test d'intelligence W.I.S.C. à un groupe de 10 enfants répondant tous aux caractéristiques suivantes:

1. Ils sont tous âgés de 9 à 14 ans.
2. Ils sont tous nés au Québec de parents haïtiens ou y ont immigré avant l'âge de 3 ans, ce qui garantit à chacun une expérience d'au moins six ans dans le milieu québécois.
3. Ces enfants connaissent la langue française mieux que le créole, du moins en pratique.
4. Ils jouissent de bonnes conditions sociales, économiques et familiales.
5. Au moins un parent exerce une profession libérale.
6. Tous ces enfants produisent chaque année un rendement scolaire supérieur à la moyenne de leur groupe-classe.

L'hypothèse de notre étude était que pour tous les enfants avec un tel profil personnel, on pouvait prédire un quotient intellectuel supérieur à 100. Les résultats obtenus ont confirmé l'hypothèse. Le Quotient intellectuel de ces enfants se situe entre 109 et 123.

Parmi les traits caractéristiques du groupe, mentionnons un léger décalage entre le quotient verbal et le non-verbal à l'avantage de ce dernier. La faiblesse se manifeste surtout aux items exigeant de la fluidité verbale, de la maturité sociale, de l'autonomie et de l'habileté à s'exprimer sur la signification sociale de certaines pratiques ou institutions nord-américaines (le député, la police, les œuvres de charité etc...).

Toutefois, le fait que ces faiblesses se retrouvent dans presque tous les protocoles de tests du groupe ne nous permet guère d'affirmer qu'il s'agit d'un phénomène caractéristique des enfants d'origine haïtienne. Il est reconnu en effet que l'élève québécois, en dépit d'un Q.I. moyen présente souvent des faiblesses sur le plan verbal. De plus, on sait tous que le développement du langage oral aussi bien qu'écrit à l'école est le casse-tête traditionnel et insoluble de l'enseignant au Québec. D'autre part, si en moyenne les enfants québécois réussissent mieux aux types d'items indiqués plus haut, il n'en est pas de même de ceux requérant des connaissances plus uni-

verselles. Ainsi, loin d'être typiquement haïtien, le profil présenté par ce groupe d'enfants nous paraît être un profil typique de tout enfant vivant au Québec et qui réussit à l'école québécoise. Nous associons consciemment les deux énoncés: l'enfant vit au Québec et il réussit à l'école québécoise.

Cette petite étude nous a amené à une première conclusion. Il n'existe pas pour les enfants haïtiens de profil intellectuel typique, indépendant de l'histoire personnelle de l'enfant et de ses conditions sociales, économiques et familiales. À la limite, on peut dire de tels tests pourraient ne pas représenter de danger pour les enfants haïtiens moyennant deux conditions:

1. Que l'on s'entende bien sur ce que ces tests sont supposés mesurer, à savoir le degré d'assimilation de la culture nord-américaine et la capacité de réussir à l'école québécoise.
2. Que ces instruments soient appliqués à des enfants qui, même s'ils ne sont pas assimilés à la culture québécoise, ont de l'expérience au Québec et sont parvenus à identifier et à intégrer un nombre suffisant d'éléments culturels de ce milieu.

Malheureusement, il faut revenir vite sur terre. Notre petit groupe expérimental n'est guère représentatif de la majorité des enfants haïtiens vivant actuellement au Québec. Le profil personnel et psychométrique de ceux-ci est différent.

a) Ils sont âgés de 5 à 22 ans.
b) En majorité, ils sont nés en Haïti et ont peu d'expérience dans le milieu.
c) Leur langue première est le créole.
d) Ils vivent dans des conditions sociales économiques et familiales difficiles.
e) Les parents sont souvent d'origine rurale haïtienne et exercent ici des activités peu rémunérées et peu valorisées.
f) Enfin, la majorité de ces enfants échoue à l'école québécoise.

De nouveau, vous allez me demander pourquoi n'avoir pas fait une recherche sur les enfants haïtiens défavorisés ou en difficulté scolaire? En effet c'est d'abord eux qui sont l'objet de nos préoccupations aujourd'hui. J'ai pour cela des raisons multiples:

1° Je trouve cela triste et immoral de faire passer de tels tests à ces enfants.

2° Ils en subissent déjà à l'école et c'est déjà de trop.

3° Même sans concertation, j'étais certain que d'autres collègues conférenciers apporteraient des données de ce genre. De fait que ce soit à Boston, Montréal ou New York, les difficultés paraissent se ressembler beaucoup.

4° Mais blague à part, il y a une raison plus sérieuse. C'est que les recherches, les études sur l'adaptation scolaire et l'évaluation intellectuelle des enfants des groupes minoritaires allophones aux États-Unis se comptent par milliers. La critique des tests d'intelligence a été faite de fond en comble. Plusieurs dizaines de solutions ont été explorées. Nous nous sommes dits qu'une recherche de plus en aurait été une de trop. À l'heure actuelle, on connaît toutes les causes de l'échec des enfants immigrants dans le système scolaire nord-américain. On connaît toutes les raisons pour lesquelles les enfants des groupes raciaux minoritaires ont un Q.I. moyen inférieur à celui des enfants blancs et anglo-saxons. Mais pour l'instant, revenons au Québec.

De manière générale, le classement des enfants dans le système scolaire québécois se fait au moyen de tests pédagogiques ou de rendement scolaire. Cependant, en cas d'échecs répétés, il arrive que les professeurs en viennent à se poser des questions sur les capacités intellectuelles de certains enfants. Dans ce cas, ils demandent une évaluation intellectuelle. Et puis les problèmes commencent. Je vous renvoie tout de suite à une conclusion qui semblait se dégager toute seule de notre petite recherche-maison. Les enfants ne réussissent pas à l'école parce qu'ils ont un bon quotient intellectuel. Je dis plutôt qu'ils obtiennent un bon Q.I. parce qu'ils réussissent à l'école. Il y a nuance. Vous comprenez tout de suite en suivant cette ligne de pensée, que ceux qui échouent à l'école ne sauraient en aucun cas obtenir un bon Q.I. aux tests d'Intelligence. En effet, ces enfants échouent aux tests pour les mêmes raisons qu'ils ne réussissent pas à l'école québécoise. C'est le cercle vicieux dans lequel tournent la plupart des enfants des groupes minoritaires auxquels on administre des tests comme le W.I.C.S., le Stanford-Binet, l'Otis Otawa etc... Les enfants haïtiens qui subissent ces tests parce qu'ils sont en dif-

ficulté scolaire, obtiennent plus souvent qu'à leur tour des quotients intellectuels inférieurs à la moyenne. Il est rare que le niveau de fonctionnement intellectuel d'un enfant soit supérieur à son niveau pédagogique. Cela veut dire que si un enfant de quatorze ans a un niveau pédagogique de huit ans, soit une troisième année, il est presqu'impossible qu'il obtienne un quotient intellectuel correspondant à ses possibilités réelles. Ainsi, tout enfant haïtien présentant des retards pédagogiques importants et qui se fait administrer un test d'intelligence traditionnel court le risque très regrettable d'obtenir un Q.I. inférieur à 79. Et cela a des conséquences graves pour le présent et l'avenir d'un tel enfant.

LES TEST D'INTELLIGENCE CLASSIQUES POUR LES ENFANTS IMMIGRANTS EN DIFFICULTÉ : UNE PRATIQUE ABSURDE ET INJUSTE À PROSCRIRE

Les jeunes Haïtiens soumis à l'évaluation intellectuelle sont confrontés à des difficultés de trois ordres au moins. Il y a d'abord les problèmes techniques du test en tant qu'instrument.

a) Aucun de ces tests n'existent dans la langue maternelle de ces enfants. Nous verrons plus tard que ce genre de carence a déjà été cause de poursuite judiciaire aux États-Unis.

b) La validité de tels instruments auprès des enfants haïtiens est nulle. En effet, techniquement pour qu'un test administré à un individu soit valide, la condition minimale est que cet individu (du point de vue de ses caractéristiques particulières) soit représenté dans l'échantillon qui a servi à l'étalonnage du test. Déjà les tests construits aux États-Unis et utilisés au Québec sans adaptation sont affectés d'une telle carence. Les normes étant extérieures au Québec, on remet constamment en question la validité de ces tests ici. Imaginez alors ce qu'il en est pour le jeune Haïtien. Celui-ci n'est représenté ni de près ni de loin dans l'échantillon d'étalonnage de ces tests.

Il est donc absurde techniquement et injuste socialement d'attribuer un quotient intellectuel à des enfants en difficulté sur la base de ces instruments.

Venons-en maintenant aux difficultés que les enfants haïtiens partagent avec les petits québécois non favorisés.

Même quand les tests ont été traduits et adaptés au Québec, il reste que par le vocabulaire, les valeurs et les attitudes véhiculés, ils peuvent être discriminatoires pour les enfants des milieux défavorisés et encore plus pour les enfants d'origine ethnique autre que québécoise.

De plus, on se pose des questions en ce qui concerne l'utilité même de cette évaluation intellectuelle. De fait, quand on sait qu'un enfant en difficulté a un Q.I. de 70, on n'est pas plus avancé quant aux mesures à prendre pour l'aider. Aussi, souvent, ce résultat ne sert qu'à orienter l'enfant dans la voie de garage que constituent certains types de classes spéciales. Et ça n'est pas un service qu'on lui rend alors.

Enfin, d'autres difficultés proviennent du double choc culturel résultant de la rencontre de l'enfant avec le test d'abord et ensuite avec l'examinateur, généralement blanc et inconnu de lui.

a) En plus de mettre l'accent très fortement sur l'aspect verbal de l'intelligence, les tests exigent souvent une grande habileté à lire et une forte capacité à répondre de manière rapide et adéquate à des questions portant sur des phénomènes culturels typiquement nord américains ou québécois.

b) Outre la fluidité verbale, ces tests requièrent de la motivation, de la vitesse, des valeurs et des attitudes appropriées, autant d'attentes pour lesquelles l'enfant en difficulté n'a pas nécessairement ni la compétence ni le vouloir.

De son côté, l'enfant arrive dans la situation de testing avec la tête pleine de connaissances, d'idées et d'images et d'objet culturels chers à lui et propres à son milieu. Il découvrira très vite que tout cela n'est pas important pour l'autre qui est en face de lui.

Enfin, il ne manquera pas d'amener à l'évaluation ses anxiétés, ses attitudes inconscientes, ses sentiments face au monde blanc en général.

LIMITER LES DÉGATS EN ATTENDANT MIEUX

Il va sans dire que sur un terrain aussi glissant, quelques précautions s'imposent.

a) Éviter d'administrer des tests d'intelligence standardisés à des enfants immigrants avant qu'ils aient identifié, accepté et assimilé suffisamment d'éléments de la culture anglo-américaine et québécoise.

b) S'assurer qu'un rappport valable est établi entre l'enfant et l'examinateur. À la rigueur, un enfant ayant peu d'expérience dans le milieu ne devrait être évalué que par une personne de même origine que lui.

c) Il faut toujours évaluer la compétence en langage oral et écrit d'un enfant avant de lui administrer un test standardisé. Si cette compétence est inférieure au niveau requis pour passer le test, éviter de procéder à la passation.

d) Pour réduire les problèmes de motivation, préparer l'enfant à passer le test. L'examinateur doit être au courant des éléments culturels déterminants ou importants pour cet enfant.

En résumé on peut dire que les tests administrés à ces enfants ne seront valides qu'à condition qu'un pont réel de relation positive soit établi entre l'enfant et le psychologue.

ASPECT LÉGAL DE L'ÉVALUATION PSYCHOLOGIQUE DES ENFANTS

Il ne faut pas se faire d'illusion. La pratique de l'évaluation intellectuelle est fortement enracinée dans les mœurs. Cependant, la période sauvage de distribution de Q.I. à qui mieux mieux est révolue. Les groupes minoritaires aux U.S.A. ont appris à résister et à contester sur le plan juridique les abus. Si l'histoire tendait à se répéter ici au Québec, les groupes minoritaires devraient suivre la même voix. C'est pourquoi il est important pour les éducateurs responsables, autant que pour les parents, de s'informer à la fois sur les luttes qui sont menées contre les abus et aussi sur leurs droits et leur responsabilité quant à l'évaluation intellectuelle de leurs enfants.

QUELQUES CAS DE RÉSISTANCE AUX ÉTATS-UNIS ET AU QUÉBEC

1. En 1970, la cour de justice de Monterey County Californie a entendu le procès Diana contre le Ministère de l'Éducation. Il s'agissait d'une action collective intentée par un groupe de parents d'enfants allophones placés injustement dans une classe pour débiles légers. Ceux qui intentaient la poursuite affirmaient que des tests inappropriés étaient utilisés pour le placement des élèves dans cette classe. Le cas a été réglé hors cour mais la cour a statué sur un certain nombre de précautions devant entourer l'évaluation psychologique pour le placement des enfants dans de telles classes:

a) Toute évaluation psychologique doit débuter par une appréciation de la compétence linguistique de l'enfant. Si par exemple l'espagnol se révèle être la langue que l'enfant comprend le mieux, le reste de l'évaluation devait être conduit en espagnol.

b) Les parties du test considérées comme injustes, celles par exemple qui exigeaient une connaissance fondamentale de la langue anglaise (vocabulaire, fluidité verbale etc...), doivent être enlevées du test.

c) nécessité de réévaluer périodiquement les enfants placés en classes de retardés au moyen de tests satisfaisant aux exigences a et b.

2. En 1977 à l'initiative de certains mouvements pour les droits civiques, une loi a été promulguée en vertu de laquelle les États doivent assumer la responsabilité d'autoriser dans les écoles seulement les tests non discriminatoires. C'est à la suite de cela que le SOMPA (System of Mulcitultural Pluralistic Assessment) a été adopté à la fois en Louisiane et en Californie. Le SOMPA est un test d'ajustement visant à réduire l'effet désavantageux qu'un test comme le Wise, par exemple, peut avoir sur un enfant culturellement pauvre dans la société américaine.

3. En 1979 on a connu le cas Larry P. contre Riles. C'est une autre action collective intentée contre le fait que des enfants noirs étaient anormalement sur-représentés dans un programme pour débiles mentaux à San Francisco. La décision du juge dans ce cas a été d'interdire les tests individuels d'intelligence jusqu'à ce que la cour ait émis un jugement les déclarant non-discriminatoires.

4. Enfin, plus près de nous, en 1981, la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q.) a obtenu à la suite d'une protestation de masse et d'un débrayage, que le Ministère

de l'Éducation du Québec retire des écoles des tests de fonctionnement intellectuel en maternelles, jugés discriminatoires et injustes pour les enfants des milieux défavorisés.

LES DROITS DES PARENTS.

Diverses lois existent pour mettre les enfants et leurs parents à l'abri des abus de l'évaluation psychologique.

a) Les commissions scolaires reconnaissent aux parents le droit d'être informés quand leurs enfants sont référés en psychologie. Certains reconnaissent le droit des parents de s'y opposer, d'autres enfin requièrent l'autorisation des parents avant de procéder à l'évaluation psychologique d'un enfant.

b) Noter que toute déclaration concernant le fonctionnement intellectuel d'une personne n'est valable que si la personne a subi des évaluations psychologiques individuelles et complètes.

c) Une telle déclaration ne peut être faite que par un psychologue reconnu, à charge de celui-ci de démontrer en temps opportun que son affirmation est correcte, non discriminatoire et émise dans l'intérêt strict du sujet.

d) Les parents ont le droit de contester devant les tribunaux les résultats de toute évaluation qui ne respecterait pas les critères d'efficacité et d'éthique professionnelles.

e) Enfin, la loi de la protection de la jeunesse reconnaît aux parents et aux enfants le droit de refuser de se soumettre à une évaluation psychologique. Il va sans dire que les parents et les groupes qui les aident ont intérêt à connaître les politiques et les rouages de leur commission scolaire. Ils ont intérêt à savoir qui rencontre les enfants à l'école, à quel titre et pour fournir quel genre de service.

ALTERNATIVES.

Dans la mesure où les tests d'intelligence traditionnels sont remis en cause par les groupes même pour lesquels ils avaient été bâtis, nous considérons qu'il faut les proscrire purement et simplement quand il s'agit de sous-population appartenant à un univers culturel radicalement différent. C'est le cas des enfants haïtiens vivant en Amérique du Nord. Comme nous l'avons dit, la réponse des enfants à ces tests est fonction de leur degré d'identification avec l'univers culturel d'accueil; mais la grande inconnue demeure justement ce degré d'identification. L'expérience semble indiquer que ce processus est lent, souvent bloqué, en tous les cas chargé d'embûches difficiles à mesurer. Pour une très grande majorité, l'arrivée dans le milieu est marquée par de grandes difficultés d'intégration: Choc Culturel, Ignorance du milieu, Intégration sociale faible dans l'école, etc.. Toutes ces difficultés ne sont guère surmontées avant plusieurs années, et souvent ne le sont jamais.

Si l'on se pose des questions sur un enfant, c'est parce qu'il présente de la difficulté à recevoir l'enseignement qui se donne dans le milieu. Ainsi, au lieu de se demander s'il est intelligent, et de risquer, pour répondre à cette question d'utiliser des instruments inadéquats et sauter sur de fausses conclusions, pourquoi ne pas poser des questions directement liées à la situation qui nous préoccupe à savoir:

> Qu'est-ce que cet enfant en difficulté est capable de faire exactement?

Les Américains appellent cette démarche une évaluation des COMPÉTENCES, par opposition à une évaluation des facultés intellectuelles, construit hypothétique dont personne ne connaît la nature réelle et encore moins la façon de le mesurer. Les principales caractéristiques d'une démarche orientée vers les compétences sont les suivantes:

a) On cherche à savoir ce que l'enfant peut faire présentement. On n'assume rien quant aux facultés sous-jacentes à l'habileté à démontrer.

b) À la place des tests psychologiques, on a besoin de situation d'apprentissage miniature où les conduites attendues sont les mêmes que celles requises pour la réussite dans la classe.

c) Puisque la compétence se développe inévitablement, ce type de mesure serait sensible au changement et c'est normal. Le test d'intelligence traditionnel par contre supporte mal ce changement dans les résultats. La stabilité au «retest» est d'ailleurs l'un des critères de fidélité du test.

d) On arrive de cette façon à estimer le niveau d'habilité ou de compétence du sujet indépendamment d'items particuliers, de normes immuables, ou de caractère propres des sujets ayant servi à l'étalonnage d'un test.

e) Ainsi, tandis que les tests d'intelligence actuels sont des sortes d'exercices ésotériques dont il faut garder les règles secrètes, les instruments pour la mesure des compétences seraient ouverts et adaptables. Bien mieux. Cette mesure porterait non pas sur ce qui est stable et immuable comme le Q.I. de psychologues nostalgiques, mais plutôt sur ce qui change à savoir: l'adaptation.

Dans cette perspective d'évaluation des compétences les valeurs « psychométriques changent ». Le temps demeure toujours important, mais il s'agit alors du temps nécessaire pour apprendre quelque chose plutôt que la rapidité à répondre à une question. Tandis que les tests d'intelligence classiques s'intéressent surtout au résultat final, une approche de compétence s'intéresse au processus d'apprentissage comme tel. De plus, une approche de compétence est par définition de nature plus clinique que standardisée et de la sorte facilite le développement psycho-pédagogique durant l'évaluation même. Dans une telle approche, toutes les variables (développement conceptuel, scolaire, affective, culturel) sont considérées; et à la fin il ressort non pas un Q.I. en chiffre, mais une vraie connaissance de la compétence de l'enfant en difficulté.

L'enseignement bilingue pour les enfants haïtiens aux États-Unis

Charles R. FOSTER
Specialist in Bilingual Education. Washington D.C.

Ce n'est que récemment que l'éducation bilingue se voit reconnue comme prioritaire aux E.U., tant par le gouvernement fédéral que celui des états individuels. Le mouvement pour l'égalité des droits civiques, lancé par la communauté noire, incita les autres minorités ethniques du pays à revendiquer le droit à la différence linguistique et, partant, à l'enseignement bilingue. Les pressions qu'il exerça donna lieu en 1968 à la promulgation d'un projet de loi autorisant des projets d'éducation bilingue. Au cours des dernières années, deux concepts importants se sont dégagés pour l'orientation de ces programmes: premièrement, le principe que les enfants des groupes minoritaires doivent apprendre l'anglais — langue nationale bien que non officielle — et en acquérir la maîtrise; deuxièmement, la reconnaissance du fait que la langue maternelle de ces enfants doit servir à la transmission des premières connaissances en attendant que la mise en place de la compétence en anglais leur permette d'être instruits par le biais de cette langue.

Quand affluèrent aux États-Unis les émigrants haïtiens à la suite de la prise du pouvoir par le Dr. François Duvalier, les enseignants des grandes villes où se regroupèrent les émigrés — New York, Boston, Miami — se trouvèrent face à un nouveau groupe ethnique dont la langue vernaculaire était presque sans exception le créole (haïtien). Au début, les responsables des programmes scolaires pensaient que les enfants haïtiens parlaient une variété de français puisque cet idiome est la langue officielle d'Haïti. Dénommé d'abord « Haytian French » (français d'Haïti), le créole est maintenant reconnu par les autorités comme une langue distincte, bien que dans certains programmes l'on persiste à croire que les petits haïtiens sont véritablement francophones. Cette confusion complique le recensement des enfants haïtiens inscrits dans les écoles américaines. À partir d'enquêtes dispersées, on peut estimer le nombre d'enfants haïtiens (âgés de 6 à 15 ans) vivant dans l'état de New York à 18,000, dont 80% dans la ville de New York même; pour la Floride du sud le nombre de petits haïtiens scolarisés s'élève à environ 4,000.

Les attitudes des parents haïtiens compliquent énormément la tâche des éducateurs. Tous les émigrants haïtiens — enfants tant qu'adultes — sont capables de distinguer entre le créole et le français. Mais bon nombre de parents ont tendance à exagérer leur propre connaissance et leur maîtrise du français, et ils attribuent une compétence exagérée à leur progéniture. Par ailleurs, bien que l'emploi du créole continue à s'étendre à de nouveaux domaines en Haïti, le français demeure toujours la langue par laquelle se fait l'instruc-

Je tiens à remercier Albert Valdman, spécialiste des parlers créoles français à l'Université Indiana, qui a collaboré à la rédaction de ce texte. Toutefois, je porte toute responsabilité pour toute erreur de fait ou fausse interprétation des données.

tion. Il n'est donc aucunement surprenant que les parents haitiens persistent à déclarer que le français est la langue maternelle de leurs enfants et qu'ils insistent pour que cette langue soit utilisée dans les écoles bilingues. Non seulement les enseignants découvrent-ils que la langue maternelle des petits haïtiens se démarque nettement du français mais aussi que ceux-ci ne font pas les mêmes fautes en anglais que les francophones. En effet, si le créole partage avec le français une partie importante de son lexique, sa structure grammaticale s'en éloigne beaucoup, ce qui fait que les deux idiomes ne sont pas mutuellement intelligibles. Le nombre d'enseignants américains possédant une pratique courante du créole ne dépasse pas la quinzaine; ainsi, les programmes d'éducation bilingue s'adressant aux enfants haïtiens doivent avoir recours à l'aide de la communauté haïtianno-américaine ou à des spécialistes d'anglais langue étrangère.

Comme c'est le cas en Haïti, les conflits entre groupes sociaux au sein de la communauté haïtianno-américaine se manifestent par les attitudes envers les deux langues, le français et le créole. Les modalités d'emploi de ces deux idiomes, ainsi que le niveau de compétence en français, servent à identifier l'appartenance à tel ou tel strate socio-culturelle. En Haïti, ces faits contribuent à la stratification sociale au même titre que le statut économique, les liens de parenté, certains trait physiques (dont la coloration de la peau) et la profession. Aux E.U. il existe pour les Haïtiens de nouveaux débouchés économiques qui se traduisent par une plus grande mobilité sociale dont l'effet est un bouleversement de la structure sociale traditionnelle. Ainsi, dans le nouveau contexte socio-économique, les différences linguistiques et les différences culturelles liées à l'emploi du français par rapport au créole permettent à certaines classes sociales, en particulier à la bourgeoisie traditionnelle dont les avantages économiques n'ont pas survécu à la transplantation en terre américaine, de se démarquer par rapport aux autres groupes. Par ailleurs aux E.U. le français confère un statut social plus élevé. Ainsi, le maintien de la langue et de la culture françaises représente un atout qui distingue les Haïtiens des noirs américains dans un milieu institutionnellement raciste.

Un autre problème dont doit tenir compte tout programme d'enseignement bilingue visant la communauté haïtienno-américaine est celui des rapports entre l'école et les parents. En Haïti les parents acceptent l'aliénation culturelle comme une des conséquences de l'enseignement: on y utilise une langue autre que la vernaculaire et l'instruction qui y est offerte tranche avec la vie quotidienne. Aussi, et surtout, le travail y est difficile et l'ambiance contraignante. Aux Etats-Unis, par contre, les enseignants essaient de rendre l'instruction aussi agréable et facile d'acces que possible. Les parents haïtiens, même s'ils ont vécu longtemps aux Etats-Unis, n'exigent pas, comme le font les autres groupes minoritaires, un enseignement de type bilingue. Du fait qu'en Haïti l'école n'est pas l'extension du foyer, les parents trouvent tout à fait normal qu'on s'y serve d'une autre langue. Les responsables de programmes scolaires se doivent d'attendre de la part des parents haïtiens une certaine résistance envers l'enseignement bilingue anglais-créole du fait des connotations sociales associées à l'idiome familial.

Pour mener à bien toute tentative d'enseignement bilingue s'adressant aux enfants haïtiens, il est essentiel d'éclairer leurs parents sur la nature diglossique des liens entre le français et le créole. Ils doivent être amenés à voir que, étant donné que le créole est la véritable langue de leurs enfants, ceux-ci effectueront mieux le passage à l'anglais par l'intermédiaire du créole que par celui du français. Du fait que les Haïtiens demeurent profondément liés à la culture de leur pays natal, il est important de porter à leur connaissance la politique éducative énoncée récemment e Haïti. En effet, sous l'égide de M. Joseph C. Bernard, Secrétaire d'État, le Département de l'Éducation nationale lance une réforme faisant du créole la langue principale d'enseignement du premier cycle primaire de quatre ans. À l'ouverture du Séminaire sur le Créole et l'Enseignement Primaire en Haïti, M. Bernard déclarait:

> ...le petit Haïtien doit... débuter son apprentissage dans sa langue à lui, le créole.

Cette réforme fondamentale, qui est l'une des conditions d'un accord d'assistance technique entre la Banque Mondiale et le gouvernement d'Haïti, ne pourra être mise en place qu'après une assez longue période d'expérimentation. Mais déjà, plusieurs équipes de l'Institut Pédagogique National d'Haïti se consacrent à l'élaboration de matériel didactique en créole et à l'organisation d'un curriculum d'enseignement bilingue selon lequel le créole, langue qui servira à l'alphabétisation et à la transmission des premières connaissances, se verra relayé par le français. Un projet d'enseignement bilingue de même type est en voie d'expérimentation aux Seychelles. Dans ce nouvel état, qui connaît deux langues officielles, le français et l'anglais, celles-ci ne sont introduites qu'au cours de la cinquième ou sixième année de scolarisation.

Dans l'adaptation de ces programmes aux États-Unis c'est l'anglais, la langue dominante, qui prend le relais du créole. Étant donné que cette langue est beaucoup plus accessible aux petits haïtiens que ne l'est le français en Haïti (par les mass-média ou les rapports avec les enfants anglophones, par exemple), on pourrait l'introduire plus tôt. Le français n'a vraiment aucun rôle à jouer dans la transition du créole à l'anglais puisqu'il ne constitue pas l'idiome vernaculaire de l'enfant. L'on pourrait envisager son introduction à un stade plus avancé de la scolarisation lorsque l'enfant aura acquis la maîtrise de la langue véhiculaire de son pays d'adoption. En effet, en Haïti le français sert à la transmission d'une certaine culture et son introduction dans les programmes scolaires américains destinés aux enfants haïtiens assurerait la transmission de cette culture franco-haïtienne. Soulignons, toutefois, que dans le cadre américain, il s'agit là d'une option plutôt que d'une nécessité.

Depuis quelques années, en dépit du fait que peu d'enfants font le dangereux voyage, l'exode en bateau des réfugiés haïtiens a attiré une attention certaine sur la destinée des enfants de Haïti. Non seulement des crédits fédéraux ont été attribués au système scolaire de Miami pour ces réfugiés (malgré une tendance marquée à donner priorité aux réfugiés cubains), mais le Bureau de l'Éducation Bilingue du Ministère Fédéral de l'Éducation a autorisé un programme de formation des professeurs.

En plus de l'excellente formation en Créole offerte par l'université de l'Indiana les deux étés derniers, le City College de New York (directrice: Carole Joseph) dispense depuis le 8 septembre des cours pour étudiants haïtiens menant jusqu'au B.S. de pédagogie, et offre des bourses aux étudiants à plein temps ou temps partiel. De plus, Bank Street College of Education, avec également des crédits fédéraux, propose aux étudiants haïtiens (plein temps ou temps partiel) une formation spécialisée bilingue pour le M.A. de pédagogie.

Il existe un manque réel de personnel haïtien dans le domaine de l'éducation aux États-Unis. Il y a en effet seulement 2 ou 3 professeurs de pédagogie en possession d'un doctorat, et un nombre limité de professeurs munis d'un « master's degree ».

Il semble malheureusement que l'enseignement ne soit pas considéré par les haïtiens comme une profession prestigieuse. De plus, la participation des parents aux activités scolaires (chose pour ainsi dire inconnue à Haïti) est lamentablement basse. Les haïtiens émigrés doivent apprendre à appliquer les principes de la démocratie afin d'acquérir une certaine influence sur ceux qui prennent les décisions, afin d'assurer le cas échéant le support permanent des programmes destinés à leurs enfants.

L'objet de ce bref exposé est de clarifier pour les diverses parties intéressées les problèmes liés à la formulation d'une politique éducative pour les enfants haïtiens aux E.U. Ces parties — parents, enseignants, responsables des programmes scolaires et spécialistes — doivent toutes collaborer à la planification et à la mise en place de cette politique. C'est, bien sûr, d'un programme d'enseignement bilingue qu'il s'agit plutôt que de la manifestation d'un certain chauvinisme ethnique. Il faut voir un tel programme comme une charnière reliant deux cultures et deux langues. Les parents des enfants haïtiens doivent accepter le fait que l'emploi d'une langue autre que l'anglais sert de pont; donc, cette langue doit être celle que l'enfant maîtrise effectivement — le créole — plutôt que celle dont il n'a qu'une connaissance fort imparfaite — le

français. Pour la minorité qui a appris à manier le français au foyer, son introduction à un stade plus tardif de la scolarisation peut contribuer à son enrichissement culturel. Il incombe aux linguistes de présenter la situation linguistique clairement et aux spécialistes d'œuvrer à l'élaboration de matériel pédagogique et à la mise en place de procédures didactiques efficaces ainsi qu'à la formation de maîtres éclairés et compétents. Tous doivent collaborer au travail d'information qui seul peut convaincre les parents et les responsables de programmes scolaires du bien fondé de l'enseignement bilingue créole-anglais, car c'est par le biais de cette politique éducative que le petit Haïtien pourra mieux tirer profit de l'instruction offerte par son pays d'adoption.

« Enseignement en créole : problèmes de choix et d'élaboration du matériel didactique »

Marie-Jocelyne LEVY,
Spécialiste en curriculum au National Material Development Center for French and Creole, Miami.

RÉSUMÉ FRANÇAIS (ADELINE CHANCY)

Le choix de la langue d'enseignement est au cœur de la question du curriculum. La réforme des programmes et le renouvellement du matériel didactique exigent des éducateurs un changement d'attitude vis-à-vis de la langue et de la culture haïtiennes. Au départ l'auteur affirme sa position en choisissant de faire son exposé en créole. Son argumentation repose sur le respect du droit fondamental des enfants haïtiens à recevoir une éducation dans leur langue maternelle.

Après avoir comparé brièvement le concept de curriculum à caractère centralisé qu'Haïti a hérité de la France au concept américain plus souple et décentralisé, l'auteur s'arrête sur trois points principaux :

— La portée et les implications des changements à faire dans le curriculum des jeunes Haïtiens en Amérique du Nord,
— les ressources humaines sur lesquelles on peut compter,
— la nécessité de créer un système d'enseignement qui soit lui-même générateur d'un constant renouvellement.

L'auteur souligne l'extrême complexité des problèmes soulevés par les changements de curriculum, dont le plus fondamental est le problème des valeurs : rôle assigné à l'école, identité culturelle, projet de société. En second lieu, le problème des ressources matérielles dans une société technologiquement avancée, ne doit pas être sous estimé.

Quant aux ressources humaines, elles existent. Des équipes d'éducateurs haïtiens sont en mesure d'opérer les changements de curriculum, mais à condition de se débarrasser des préjugés aliénants vis-à-vis de la langue et de la culture du peuple, de vaincre les habitudes routinières d'enseignement et de renoncer à l'attitude autoritaire et pédante du professeur traditionnel.

L'auteur insiste sur la contribution indispensable et enrichissante des parents et de la communauté qu'on doit, sous peine d'échec, associer à cette entreprise de transformation profonde. Un système d'enseignement reposant sur la participation active des divers intervenants en éducation et sur le développement du sens critique chez les professeurs et les étudiants, est susceptible d'offrir une source de renouvellement constant.

Lè yo té mandé-m prézanté yon tèks sou matériel pou timoun ayisyin aprann, tout suit m-té vi-n tonbé sou kozé lang lan. Nan ki lang pou m-ta prézanté-l? An fransé paské sé Monréal konférans lan ap fèt. Épi pi fò moun nan sal la palé fransé ? An kréyòl paské sé sou

kirikilòm ayisyin m-pral palé épi poutèt késion lang kréyòl la nan ké problèm kirikilòm lan kounié a? Gin yon lòt refléksion tou m-té fè: ki réaksion, ki répons intélèktièl ayisyin yo, group profésè ki la yo-si gin chanjman ki pou fèt, fò yo tout ta mété min —, ki réaksion yo pral ginyin sou afè prézantasion an kréyòl sou yon kozé sérié tankou kirikilòm?

Inbin, tout jan m-viré késion an, m-ouè m-pito m-kòmansé konsa. Chanjé kirikilòm, fè réfòm ansèyman vlé di tou chanjé atitid. Si sa vlé di tou chanjé lang, inbin, fò n-ouè èské sa posib pou nou sispann viré lang nou.

Kozé kirikilòm lan, kozé fè chanjman nan kirikilòm lan, sé yon kozé ki gin kèk jou dèyò. Sé yon kozé ki nan bouch tout moun k-ap travay nan édikasion nan préské tout péyi. Sé yon kozé ki alamòd Ozétazini, isit Kanada, an Anglétè. «L'INESCO» palé dé li. Anfin li tout koté.

Pou Ayiti minm, sa fè yon afè dé dizan konsa dépi yo komansé palé sériezman dé réfòm ansèyman. Mo kirikilòm lan vi-n antré nan lang kréyòl la.

Mét sou li problèm ayisyin k-ap vidé alétranjé, éspésialman nan péyi koté toujou gin matérièl nèf k-ap dévlopé, vi-n fè nou blijé okipé afè dé dévlopman matérièl pou timoun ayisyin sa yo.

Jan nou kòmansé ouè a, kozé kirikilòm lan sé yon kozé ki long, ki mandé chita. Min poutèt afè tan an sé sou 3 pouin sa yo n-ap gin tan chita:

— Ki kalité chanjman nou ka fè nan kirikilòm pou timoun ayisyin?
— Sou ki moun n-ap konté pou nou fè chanjman sa yo?
— Ki jan nou ka dévlopé yon sistèm ki ka pinmèt chanjman kontinié fèt nan sin li?

Pou nou étidié ki kalité chanjman nou ka fè nan kirikilòm pou timoun ayisyin, li ta bon pou nou gadé sa ki la a, pou nou oû è ki sa ki mérité chanjé.

An gro, nou ka di òganizasion kirikilòm ayisyin an bati dapré ansyin modèl fransé a. Sa vlé di:

1. Dévlopman ak kontròl kirikilòm lan nan min Dépatman Édikasion Nasional la.
2. Dévlopman kirikilòm lan fè pati dé plan jénéral sistèm édikasion an.
3. Nan dévlopman kirikilòm, yo konsidéré rézonnman «a priori» pi plis ké métòd éspérimantal. Yo konté anpil sou group moun ki la lontan nan sistèm lan.
4. Moun k-ap pibliyé liv lékòl yo joué yon rol inpòtan nan afè dévlopman matériel. Anpil foua sé dapré gro plan sistèm lan bay la yo bazé yo pou yo dévlopé matériel yo.
5. Group inspèktè yo la pou pèmèt établi yon kontròl. Yo la pou édé gayé lidé kirikilòm yo.

Tou sa nou sòt di la yo ka aplikè plizoumouin a réyalité dévlopman kirikilòm an Ayiti. Min an Frans tankou an Ayiti nan dènié dizan ki sòt pasé yo, gin yon tandans pou yo konté sou chèchè ki nan édikasion yo, ansanm ak profédè yo tou.

Sé youn nan rézon ki éspliké yo vi-n métè Institi Pédagojik Nasional la sou pié. Djòb li sé fè réchèch ak dokimantasion, travay ak ékip réchèch nan inivèsité yo, boulé ak administrasion an ansanm ak inspèktè yo. Institi Pédagojik Nasional la okipé éspésialman dé afè réfòm nan ansèyman primè ak konmansman ségondè.

Nan liv «Curriculum Innovation» lan, nan atik «The state of the Art of Curriculum Development», nou ka jouinn yon pi gro analiz sou éstil dévlopman kirikilòm lan an Frans.

Pou n-rétounin sou Ayiti, tandans lan sé té suiv modèl fransé a. Jiskounié a toujou, ak dévlopman Institi Pédagojik Nasional la, IPN, nou ka santi inflians sa a.

Pou nou rézimé sa nou sòt di sou jan kirikilòm ayisyin an pati, li bon pou nou sonjé sé yon kirikilòm ki santralizé a pati dé dépatman an. Li rantré nan program dépatman an. Yo plis konté sou profésè ki gin rénomé yo pou yo fè matériel yo. Inspèktè yo la pou yo fè travay la maché, sa vlé di véyé aplikasion kirikilòm lan nan lékòl léta yo. Gin yon lis liv dépatman an aprouvé ki pou sèvi nan lékòl léta yo.

Institi Pédagojik Nasional la ap édé dépatman an nan projè réfòm ansèyman primè. Institi sa a gin konkou dé komité espésial tankou komité kirikilòm.

Dévlopman sistèm égzamin léta yo ki kòmansé aboli-omouins nan ka sètifika a — pinmèt yon kontròl kirikilòm lan. Tout lékòl ségonde péyi a — alaronn badè — oblijé travay an fonksion dé égzamin bakalo-réya.

Kounié a, ki jan nou ka dévlopé yon kirikilòm ki adapté a réyalité ti ayisyin Ozétazini an, ti ayisyin O Kanada? Dabò, fò n-di òganizasion kirikilòm an Amérik Di Nò a pa minm ak an Ayiti.

1. Dévélopman kirikilòm lan pa chita nan min Dépatman édikasion Nasional la. Kirikilòm lan plis dépann dé éta yo, dé distri yo ousoua dé biro édikasion chak zòn aloské fon yo soti nan gouvènman santral yo ak nan gouvènman lokal.
2. Gin plizié kalité sant ki la pou pousé dévlopman kirikilòm lan. Gin plizié sant dévlopman matériél. Organizasion lokal yo tankou biro lékòl chak zòn anplouaye prop éspésialis nan kirikilòm pa yo: Konsékans lan sé ké gin plis choua, gin plis variété nan matériél yo. Sa pa vlé di poutan profésè yo toujou ka chouazi sa-k pi bon yo. Ozétazini afe préparasion profésè sou yon baz k-ap kontinie (« in service training » ousoua résiklaj) alamòd anpil.
3. Nan Amérik di Nò a, objéktif kirikilòm yo pa chita sou réfòm sosial k-ap fèt sou plan nasional asé. Sa pa vlé di yo pa an rapò ak gro problem sosial k-ap débat nan péyi yo. Min jistéman, gin jouin pou gin lòt inflians. Nan sans sa a, devlopman kirikilòm lan sé pa rézilta yon réfòm asé li yé. Li ka édé pousé pou yon réfòm. Li ka édé chanjé kèk lidé.

Konsa, nou ouè dé sistèm kirikilòm ki ap dévlopé Ayiti ak an Amérik di Nò a pa minm jan. Ki koté ti élèv ayisyin ki fèt isit lan yé nan sa? Ki jan nou ka dévlopé yon kirikilòm ki chita sou bézouin li, sou problèm li? Tou sa ki nèf, tou sa k-ap chanjé pa sinp. Gin yon lot problèm ki lévé dépi ou nan afe chanjman kirikilòm: problèm idéolojik, problèm valè, problèm fon, konfizion lè ou fèk komansé.

Problèm valè a, sé li ki pi inpòtan paské sé sou li ou pral chita pou bati objéktif ninpòt ki program. Sé yon gro késion paské li gin baz filozofik, politik, sosial. Répons pou chak késion sa yo ap chanjé sélon koté éspésialis édikasion yo kanpé:

1. Ki ròl édikasion épi a pati dé sa ki kalité program nou vlé fè?
2. Ki kalité élèv nou vlé fòmé: Ayisyin, Kanadyin, Amérikin ousoua Ayisyin-Kanadyin ak Ayisyin-Amérikin?
3. Ki kalité sitouayin nou vlé fòmé? Pou ki kalité sosiété? Sé dapré jan nou ouè kozé sa yo, nou ka rivé dévlopé objéktif yon program lékòl. N-ap tounin sou pouin sa a.

Déziém problèm ki ginyin, sè ké nan kozé dévlopman kirikilòm lan, kozé lajan an inpòtan anpil. Nan ané k-ap vini yo épi dépi kounié a minm, avansman téknolojik la ap pinmèt dévlopman tout kalité matériél lékòl. Ané 2000 yo sé ané koté sians koodinate élèktrik yo (computer) pral fè yon gro bon. Kantité kalité matériél odiovizuél, bèlté ki pral ginyin nan prézantasion liv lékòl, tou sa mandé fon, tou sa mandé lajan. Nou tout konnin jan sa di lè timoun dé toua jénérasion blijé sèvi ak minm liv démodé yo poutèt kozé lajan. (Atansion: Nou pa vlé di sé sèl kòz ki fè yo pa chanjé liv souvan nan yon séri péyi ki poko fi-n dévlopé tankou Ayiti). Anpil profésè ki gin anpil lidé, anpil volonté ak anpil kouraj santi kòmsi bra yo koupé afòs yo manké résous matériél.

Kounié a nou ka di: éské nou blijé fè matériél ki mandé anpil kòb, anpil invèstiman? Fò dévlopman kirikilòm lan alé sélon mouayin yon sosiété, sélon mouayin kominoté a. Poutan, sa pa vlé di afè kòb la sé yon kozé ki pa gin gro inpòtans.

PROBLÈM LAN KA MÈLÉ.

Na éspérians nou fé nan dévlopman kirikilòm nou konnin malgré bon plan, bon intansion, tout bagay pa toujou miél pou yon ékip kirikilòm. Tou sa ki nèf yon ti jan fè moun pè. Li pa fasil pou yon bann nèg — fi ladan tou-ki té fè tout vi-l ap étidié nan liv étranjé lévé konsa épi di: an-n fè liv péyi.

Li ka vlé jété tou sa l-té aprann. Li ka pa vlé tandé parlé dé yo tèlman li konnin yo défòmé moun. Osinon sa l-t-aprann yo té ka plin tèt li tèlman, li pa fouti fè anyin ki pa sanblé modèl étranjé yo tèt koupé.

Épi tou, gin éré ki fet lè n-ap komansé. Nou kouè nou konn koté n-pralé. Min liy dévlopman kirikilòm lan pa douat. Ou ka éséyé tou épi sa pa maché. Fò ou fè bak. Lè fini tou, lè ou fèk kòmansé fè chanjman, ou jouinn ékip moun ki pa rinmin chanjman minm yo. Ou palé dé nouvo métòd pou aprann li. Yo di ou: m-montré kantité timoun li ak métòd sa a dépi 20 an. M-pap chanjé. Ti silabè a trè bon. O fon, tout moun toujou pi alèz nan sa yo

abitié a. Anpil profésè ayisyin malalèz nan anpil késion kirikilòm. Kozé fè timoun aprann tab adision, soustrasion pa kè, kozé fè matérièl ki alarotè timoun lan. Séré inpé gro mo difisil pou klas ki pi fò?

Gin lòt profésè ayisyin minm ki dakò ak réfòm, ak kozé dévlopman kirikilòm. Min yo yon ti jan pè fouré pié yo nan dlo pou yo pa tonbé nan tiouboum. Afè Bouki ak Malis nan liv lékòl sa a, afè Zonbi Ouann Manman sou papié sa a, yon ti jan inkiété-n. Nou ka konprann sa.

Min sa pinmèt nou rivé nan né problèm dévlopman kirikilòm pou élèv ayisyin an. Né sa a, nou ouè sé kantité profésè ayisyin ki ginyin, valè kalité yo ginyin ki ta pinmèt yo travay sou kozé dévlopman kirikilòm. Nou té palé dé afè dé fon ki nésésè. San résous matérièl, bra nou préské koupé. Min san résous imin, san konkou mas profésè ayisyin anndan ak déyo, okinn chanjman kirikilòm sérié pap ka fèt. Tousuit, nou ka ouè sa pozé problèm préparasion profésè yo. Èské yo paré pou yo fè travay sa a? Min pi rèd toujou: Èské yo dakò?

Anpil profésè ayisyin kòmansé rékonèt richès yo gin nan min yo: sajès ak pouézi nan lang ki pa yo, tradision oral granmoun yo, mizik ki ginyin nan chanté mòn yo, rélasion nan sin moun minm fanmi yo, fòs ak kouraj maléré k-ap bat lokobé ak tout lòt fòm kilti ayisyin an ginyin.

Min si nou gadé byin, dapré fòmasion nou résévoua, andirè yo plis aprann nou rayi tèt nou. Koulè-n pa bon. Chévé-n pa bon. Profésè intèl pa kontan paské klas li chajé ak yon pakèt timoun noua, lèd ak tèk kròt. Tèt nou chajé ak lòt préjijé tou ki an rapò ak pozision sosio-ékonimik tèl élèv. Papa-l sé gran nèg. Sé lafami intèl. Li pa ta ka sòt. Gin préjijé sou fi yo: Yo pap fò nan matématik. Fò yo fè ékonomi doméstik. Min youn nan préjijé ki rèd nèt lè n-ap palé dé kirikilòm sé préjijé lang lan. Alò la a, si-n pa klè, fò n-pozé késion an: Nan ki lang pou yo dévlopé yon kirikilòm pou timoun ayisyin? Nou pap jouinn répons lan nan liv nou té konn sèvi yo, ni nan lékòl nou té konn alé yo. Min vérité a tou sinp: li pi fasil pou ou montré yon timoun nan lang li. Sé youn nan pi gro doua yon timoun ginyin, doua pou l-aprann nan lang manman-l «INESCO» rékonèt sa dépi lontan. Anpil éspésialis ak anpil moun tou sinp rékonèt sa. Sé pa paské sa pozé yon bann problèm, sé pa paské sa pral gin yon bann konsékans ki fè nou ka kité kozé a dòmi. Tout kirikilòn blijé fèt nan yon lang. Si n-ap fé yon matérièl pou timoun ayisyin konprann, si sè pa pou fè où è n-ap fè-l, n-ap blijé janbé nan kréyòl. Fòk lidé sa a gayé nan milié édikatè ayisyin yo. Kounié a, sé résponsabilité pa éspésialis yo ansanm tou ak profésè ki vlé you pou yo fouyé zo nan kalalou pou fè limiè sou anpil késion. Késion tankou sila yo pap rivé kolé nou ankò:

— Èské nou ka anséyé chimi ousoua aljèb an kréyòl? Pétèt nou ka mandé dé injénié chimi ayisyin nan ki lang yo diskité chimi, lè yo rankontré.

— Èské n-ap jouinn asé résous pou n-ka kinbé yon kirikilòm an kréyòl? Alò, koté moun nan péyi a? Koté fòs tradision nou?

— Èské nou minm — nou konnin jan élèv di nou bon profésè paské nou sé mèt ki palé fransé fin — èské n-ap janm ka fè yon bon kou an kréyòl? Inbin, sa-l, fè n-pa éséyé. Yon foua profésè yo dakò ak sa yo yé, ak fòs yo minm jan yo rékonèt fèblès yo nou ka pousé. Paské dakò ak sa nou yé vlé di tou rékonèt valè ti élèv ayisyin an. Sa vlé di nou paré pou n-asépté li jan li yé a san li pa blijé prété okinn chapo ki pa alé ak fòm tèt li. Sa inpòtan anpil paské okinn liv amérikin, kanadyin ousoua fransè pap ka pémèt nou rézoud problèm dévlopman kirikilòm pou élèv ayisyin an.

Profésè ayisyin yo an ékip, pa zòn ousoua sélon éspésializasion yo ka rivé édé sériézman nan afè dévlopman kirikilòm.

Sa pa vlé di fò tout profésè ki ginyin antré nan yon ékip kirikilòm, min sa vlé di fò tout profésè yo gin yon jan pou yo di mo pa yo nan program yo. Sé yo ki pou téstè program yo puiské sé yo ki pral sèvi avèk yo. Konsa, yo minm y-a fè konnin rézilta prémié éspérians yo ak yon matérièl, ak yon program. Sa va pémèt materièl yo adapté a réyalité épsikolojik, réyalité sosial, ak réyalité intélèktièl élèv yo.

Bèl program an téori min sa pa fasil konsa. Sa mandé pasians ak dévlopman yon plan travay ki konsékan.

Si nou palé dé fòs profésè nan òganizasion ak dévlopman kirikilòm, gin yon lòt fòs tou ki inpòtan anpil: sé fanmi timoun yo, sé kominoté a. Nan tradision ayisyin an, kirikilòm

té toujou afè ki gadé lékòl. Fanmi timoun pa fouré bouch yo nan sa.

Avèk dévlopman sosiété a, avèk kantité kouran k-ap infliyansé lékòl, si fanmi yo pa éséyé di mo pa yo nan afè program, y-ap pèdi anpil chans pou yo konprann évolision pitit yo. Lè fini, si òganizatè k-ap okipé afè dévlopman kirikilòm yo pa konté ak fanmi timoun yo, yo kapab gin anpil problèm pou yo fè yon program maché tout bon. Espérians ki fet Ozétazini nan program biling pou élèv ayisyin montré sa. Si yo pa rivé fè fanmi yo sézi avantaj yon bon program biling, (kréyòl-anglé) fanmi yo ka rivé nan pouin pou yo rétiré timoun lan man lékòl la. Lòt profésè ki travay ak fanmi élèv yo gin pi bon rézilta. Profésè ap palé ak élèv épi ak paran yo. Élèv yo ap diskité nouvo program lan ak paran yo. Youn palé lòt. Sé sèl jan kominoté a ka rivé sipòté yon program, asépté yon chanjman nam kirikilòm.

Nou konnin plan sa a pa fasil. Nan pouin péyi omonn, nan pouin ékip profésè ki rivé dévlopé kirikilòm san problèm. Dévlopman nan kozé édikasion pa minm jan ak nan sians tankou médsi-n ak matématik koté rézilta yo, sé sa ou sé pa sa. Nan édikasion, nou an afè éspésialman ak moun (profésè, élèv, paran.) Nan intéraksion k-ap fet la, ap gin konfizion, ka gin problèm. Ap gin problèm minm. Sitou ap gin plis travay. Ap gin mouins routi-n, plis éfo. Min bézouin an la. Timoun yo ap tann, sé rôl éspésialis ki nan édikasion yo pou fè sians édikasion an dévlopé nan sans inteé élèv ayisyin yo.

Dévlopé, adapté, chanjé kirikilòm lan, sé byin. Min, sa-k ta pi bon toujou sé travay nan sans pou dévlopman, ak chanjman sa a pa rété, pou l- ka toujou kontinié fet. Sa vlé di pou chak chanjman kontinié ap produi lòt chanjman pou chak profésè rivé kapab analizé, produi, asépté ousoua réjté chanjman k-ap fet nan dévlopman kirikilòm lan.

Konsa tou, chak program nou prézanté, fet pou édé élèv la dévlopé abitid réfléksion li, dévlopé abitid pozé késion, kritiké pou fè yon travay avansé. Objéktif nou kapab bon min si prosédé ak métòd pou aprann yo tradisionèl épi yo ankourajé atitid «vidé bèt ousoua konésans nan tèt élèv la,» travay nou pap ka bay tout rézilta li ta ka bay.

Nan dévlopman kirikilòm pou timoun ayisyin, nou fèk komansé monté mòn. Dèye mòn gin mòn, épi nou jis anba prémié mòn yo. Ak valè richès nou gin nan min nou, nou pa ka kité dékourajman pran nou. Paròl kréyòl la — lang kirikilòm lan oui souplé — di konsa: Sé piti piti zouazo fè nich.

Une interprétation psychologique du mélange des langues chez un enfant haïtien à New York

Maryse NOËL-ROUMAIN
Psychologue, City College, New York

Une des questions qui concerne tous les enfants haïtiens à New-York est celle de l'acquisition du langage.

Quelques faits anecdotiques suffiront à introduire cette question et à en illustrer l'importance.

Très récemment, j'assistais à une représentation culturelle haïtienne à New York. Devant moi se trouvaient une dame et un petit garçon d'environ sept à huit ans. Tout à coup, la dame se mit à gifler l'enfant sur la bouche en lui disant de ne pas parler le créole.

C'est une situation qui nous est très familière ; mais le contexte dans lequel il se déroulait et les gifles sur la bouche lui donnaient encore plus de signification.

Mais je vais d'abord rapporter une autre observation avant de m'étendre sur le sens de ce geste.

Cet été, j'ai eu à administrer des tests psychologiques à des enfants haïtiens qui présentent des difficultés d'apprentissage et de langage. Deux cas m'ont frappé plus particulièrement : il s'agissait de deux garçons de sept et huit ans nés à New York. Les psychologues américains ayant vu ces enfants en consultation avaient proposé qu'ils soient examinés dans la langue maternelle parce qu'ils avaient l'impression que les difficultés de ces enfants pourraient être dues à une connaissance insuffisante de l'anglais. Cependant, je me suis rendu compte bien vite que quoique leurs connaissances en anglais fussent limitées, voire déficientes, ces enfants n'arrivaient pas à comprendre leur langue maternelle : bien plus, ils ne s'exprimaient qu'en anglais.

La question que je me suis posée à leur sujet est la suivante : s'ils arrivent à parler l'anglais —, très mal comme je l'ai déjà dit —, comment se fait-il qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer en créole ou à comprendre les instructions des tests dans la langue maternelle ?

Les mères de ces enfants ont révélé par la suite qu'elles s'adressaient à leurs fils en anglais. Pourtant elles non plus n'arrivaient pas à bien s'exprimer dans cette langue.

De toute évidence, il s'agissait là d'enfants à qui on défendait de parler le créole à la maison quoique les parents aient une connaissance très imparfaite de l'anglais. C'est une hypothèse qu'il faudrait confirmer mais ces deux cas suggèrent très fortement que les difficultés de langage et de la pensée que rencontrent ces enfants proviennent — au moins en partie — du fait qu'à l'âge où ils apprenaient à parler, ils ont été empêchés d'utiliser la langue que les parents maîtrisaient le mieux : le créole.

Il n'est pas rare qu'on rencontre à New York des enfants haïtiens âgés de trois à cinq ans qui n'arrivent à s'exprimer dans aucune langue ou qui parlent très mal. Il n'est pas rare non plus de trouver des foyers où on s'adresse à l'enfant dans deux ou trois langues à la fois : ce qui crée des difficultés extraordinaires pour l'acquisition du langage.

Dans un projet de recherche que je suis en train de terminer actuellement, une quaran-

taine d'enfants de 3 à 5 ans ont été étudiés. À peu près 2 ou 3 enfants sur chaque groupe de dix ne peuvent s'exprimer dans aucune langue. Bien que je ne prétende pas que mon échantillon soit représentatif de l'ensemble des enfants haïtiens à New York, on peut se demander ce que font les parents haïtiens pour arriver à imposer le silence à un si grand nombre d'enfants.

Quand on considère le français, le problème se complique encore davantage. Certains parents tiennent absolument à ce que leurs enfants utilisent le français quand ils apprennent à parler. Le dernier pseudo-argument que j'ai noté à ce propos vient d'une mère: il ne fallait pas risquer de perdre le français à tout jamais. Ce qui me préoccupait surtout, c'est que pendant toute la soirée son enfant de 3 ans n'avait dit un seul mot même lorsqu'on s'adressait à lui. Comment sommes-nous arrivés à vouloir en dehors de toute logique qu'un enfant de 3 ans puisse accomplir l'impossible du point de vue linguistique?

À New York, il existe pour les haïtiens deux langues de prestige, l'anglais et le français, que l'on veut imposer à l'enfant en dépit du fait que l'environnement linguistique immédiat de celui-ci ne maîtrise aucune de ces langues.

Bien que les dommages psychologiques causés aux enfants en Haïti à cause de ces attitudes sociolinguistiques n'aient pas été évalués, on peut poser qu'ils sont moindres. En Haïti, l'enfant est en situation d'interaction constante avec des locuteurs qui parlent le créole. Quoiqu'il soit mal vu de parler le créole dans certains foyers, cette possibilité est certainement profitable pour l'enfant qui arrive à identifier et articuler le réel, communiquer sa pensée et ses sentiments et développer son intelligence sans handicaps irrémédiables dans la plupart des cas.

Aux États-Unis la situation est différente: on demande à l'enfant de s'exprimer dans des langues pour l'acquisition desquelles l'environnement proche n'offre aucun support tout en l'empêchant de s'exprimer dans sa langue maternelle.

On pourrait argumenter que très tôt, l'enfant établit des contacts avec d'autres enfants américains parlant l'anglais, ce qui lui facilite l'acquisition de cette langue, cependant il ne faut pas perdre de vue que nombreux sont les enfants haïtiens qui restent à la maison ou qui sont gardés en contexte haïtien jusqu'à l'âge de 5 ans.

Bien que la situation décrite plus haut ne puisse être généralisée, car ce n'est pas le cas pour tous les enfants haïtiens aux États-Unis, elle n'est pas moins vraie pour beaucoup d'entre eux. On pourrait résumer cette situation en disant ceci: en matière d'acquisition et de développement du langage, on fait ce qu'il ne faut pas faire et on ne fait pas ce qu'il faut faire.

Je voudrais ici m'étendre davantage sur un sujet précis: celui des mécanismes psychologiques pouvant rendre compte du mélange des langues chez les enfants qui parlent plusieurs langues.

Le mélange des langues — le fait d'utiliser des éléments linguistiques d'une langue alors qu'on en parle une autre — est-il un phénomène fortuit et désordonné ou bien peut-on arriver à dégager les mécanismes psychologiques pouvant l'expliquer?

La question du mélange des langues a été étudiée par plusieurs chercheurs selon des perspectives variées: Weinreich (1953) a adopté un point de vue linguistique: Ervin (1968), Gumperz (1970) et Fishman (1972) l'ont étudiée à partir d'un cadre de référence sociolinguistique; McNamara (1966) et Kolers (1966) ont abordé cette question dans une perspective psychologique.

Selon ces différents auteurs qui se sont intéressés au bilinguisme, il faut faire une différence entre l'interférence linguistique, l'emprunt, le passage d'une langue à une autre, et le mélange des langues.

Weinreich (1953) par exemple définit l'interférence comme un réarrangement qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans le système phonémique, morphologique, syntaxique et lexical de l'autre langue. Quand un enfant haïtien, alors qu'il est en train de manger, dit 'I eat' au lieu de 'I am eating', il s'agit d'un cas d'interférence. En français on peut en effet dire 'je mange'.

L'emprunt linguistique est défini par Weinreich (1953) comme la simple addition d'éléments linguistiques dans une autre langue sans que le système de cette langue soit modifié. Mackey (1970) fait une distinction similaire

quand il écrit que dans l'emprunt linguistique, les éléments d'une langue sont incorporés comme s'ils étaient une partie intégrante de l'autre. Quand un enfant haïtien parlant créole dit: 'Mwen vle you hot dog', il s'agit d'un cas d'emprunt.

Un troisième phénomène à distinguer est celui du passage d'une langue à une autre désigné en anglais par l'expression «language switching» comme dans 'commencer une phrase en français pou-n fini-l en kreyol'.

Quand on considère le mélange des langues, on se réfère généralement à l'utilisation continuelle et répétée d'éléments d'une langue dans une autre. Désigné en anglais par l'expression: 'language mixing'. Quand un enfant dit: I can't swallow the viande because my bouche is full'', il s'agit de mélange.

L'hypothèse que je veux explorer dans cette étude est que, chez les enfants qui apprennent à parler, ces mélanges peuvent être expliqués par l'organisation du langage en mémoire.

Cette hypothèse n'entend pas nier l'apport des explications linguistiques et sociolinguistiques à la compréhension du phénomène considéré. L'Objectif ici est plutôt d'examiner les relations qui existent entre une interprétation psycholinguistique et les autres explications et d'inférer des implications pour la compréhension du développement du langage chez les enfants qui parlent plusieurs langues.

Méthode

Sujet. — L'enfant étudié, une fille âgée de 4 ans et 5 mois, est la première née de parents haïtiens ayant fait des études supérieures. Trois langues sont parlées dans son environnement: le créole, le français et l'anglais. Au moment où elle apprenait à parler, aux environs d'un an et demi, ses parents utilisaient une seule langue, le français, pour communiquer avec elle. Quoique le français ait été sa langue dominante à l'origine, l'emploi de cette langue est devenu moins fréquent à partir du moment où l'enfant est entrée en garderie, à l'âge de trois ans et huit mois.

Selon l'opinion de ses gardiennes américaines, son niveau d'anglais correspond à celui des enfants américains du même âge. Bien qu'elle comprenne le créole aussi bien que le français et l'anglais, et bien qu'on ne lui ait jamais défendu de parler cette langue, elle ne l'utilise pas généralement.

Procédure. — Une courte étude longitudinale a été entreprise en vue d'arriver à saisir les régularités de son parler et d'en comprendre le sens.

Les données furent collectées en prenant note des phrases produites spontanément par l'enfant au cours des conversations que nous avons eues avec elle.

Des phrases contenant des expressions linguistiques françaises ou créoles ont été relevées pendant une période de trois semaines. À chaque fois qu'une telle phrase était produite, je demandais à l'enfant l'équivalent anglais des mots empruntés. À chaque fois, je notais si la traduction anglaise avait pu être fournie.

Pour collecter des données additionnelles devant permettre de vérifier l'hypothèse avancée, un test d'association de mots a été administré à l'enfant. Ce test lui fut expliqué comme suit: je vais te dire un mot, toi tu me diras le premier mot qui te vient à l'esprit.

Résultats

1. Les données de l'étude sont constituées par un total de quarante phrases. Celles-ci contiennent chacune une ou deux expressions françaises ou créoles. Ces expressions sont des noms, des verbes et des morphèmes grammaticaux. Dans la grande majorité des cas nous avons pu obtenir la traduction anglaise des mots français ou créoles utilisés dans les phrases anglaises. L'enfant connaissait donc l'équivalent anglais de ces mots bien que ne les employant pas.

Quelques données sont résumées dans le tableau suivant:

TABLEAU 1

Nombre de phrases étudiées	40
Moyenne des mots empruntés par phrase	1.07
Pourcentage de noms communs empruntés	57.5%
Pourcentage de verbes empruntés	35 %
Pourcentage de morphèmes grammaticaux	7.5%
Pourcentage de mots français ou créoles dont l'équivalent anglais n'est pas connu	15%
Pourcentage de mots français ou créoles dont l'équivalent anglais est connu	85%

2. Les mots français ou créoles utilisés par l'enfant en parlant l'anglais présentent les caractéristiques suivantes: 1) dans certains cas, ils sont employés tels quels, en conservant leurs traits propres, 2) dans d'autres, ils sont modifiés de façon à être adaptés à la structure phonétique ou morphologique de l'anglais (Fantini, 1976). Voici quelques exemples de ces phrases:

TABLEAU 2

Exemples de phrases contenant des mots français ou créoles

— Phrases contenant des mots empruntés tels quels

— That's her *serviette*, that's the thing she dries herself with.
— I wet my *serviette*. (towel)
— I can't swallow the *viande* (meat).
— I'll show you what big *tape* (spanking) my hand has.
— Papy buyed a new *fraise* (box of strawberry flavor) already.
— I hope I won't get that *diarrhée* again.

2 — *Phrases contenant des mots ayant été modifiés*

— After I finish *baigné-ing* (taking a bath), can I go?
— I failli *tombé-d* (almost fell) on my boodie.
— I don't want my hair to be *mélé-d*. (get tangled).
— What's under those two *coussins* (cuschions), final s pronounced like in English.

3. Venons-en maintenant aux résultats du test d'association de mots dont j'ai parlé plus tôt. Rappelons que ce test avait été administré pour essayer de saisir la logique qui se cache derrière l'utilisation dans la phrase anglaise de mots français ou créoles alors que l'enfant connaît les équivalents anglais de ces mots.

Les mots empruntés et les réponses qu'ils évoquèrent furent d'abord classifiés selon des critères linguistiques: les réponses aux verbes peuvent être qualifiées de réponses syntagmatiques: il s'agit de mots qui peuvent servir de complément de phrase au mot stimulus. Par exemple quand je lui dis: envelopper, elle répondit: gifts (cadeaux). Les réponses aux noms sont de deux sortes: syntagmatiques et paradigmatiques. Par réponse paradigmatique on entend des mots qui appartiennent à la même classe grammaticale que le mot stimulus, par exemple quand je lui dis: viande, elle répondit: food. Viande et food sont tous deux des noms communs.

Cependant, certaines paires de mots ne pouvaient être classifiés selon des critères linguistiques. Baigner: body (corps) par exemple appartiennent à cette catégorie. En effet, *corps* ne saurait servir de complément à *baigner* puisqu'on ne peut pas dire par exemple: je baigne mon corps. De même, *corps* ne constitue pas une catégorie générale dont *baigner* serait un des membres comme dans *viande* et food (aliments).

Ces réponses semblent plutôt évoquer des objects ou des actions... qui relèvent d'une même situation. Si nous reprenons l'exemple précédent, baigner et corps relèvent tous deux du contexte situationnel où l'enfant prend son bain. Il a donc été décidé d'abandonner le critère linguistique et de re-classifier les données du test d'association de mots selon un critère contextuel.

Nous avons pu ainsi obtenir trois sortes de catégories: 1) les paires qui représentent des objets ou des actions pouvant co-exister dans un même contexte; 2) les paires qui se rapportent à des réalités qui peuvent aussi co-exister dans un même contexte verbal, dans une phrase par exemple. 2) les paires qui sont indépendantes de tout contexte, la réponse représentant par exemple une catégorie générale ou un membre de la même classe d'objets.

TABLEAU 3

Exemples d'associations classifiées selon des critères contextuels

1) Paires de mots représentant des objets et des actions pouvant co-exister dans le même contexte situationnel

— baigner (to take a bath): body
— enmêler (to get tangled): comb
— tape (spanking): hit

2) Paires de mots représentant des objets et des actions pouvant co-exister dans le même contexte situationnel ou verbal

— laver (to wash): washing machines
— envelopper (wrap up): gifts
— frigidaire (refrigerator): food

3) Paires de mots renvoyant à des concepts qui sont indépendants de tout contexte.

— viande (meat): food
— mouche (fly): animal

Pour résumer, les résultats montrent que dans la grande majorité des cas, les mots français ou créoles utilisés dans les phrases anglaises évoquent des objets ou des activités qui relèvent d'une même situation ou d'un même évènement.

DISCUSSION

Une des explications avancées pour rendre compte de l'utilisation de mots étrangers dans une autre langue est que ces mots reflètent des différences conceptuelles entre les cultures. Taylor (1976) formule ainsi cette hypothèse: «certains concepts sont seulement identifiés dans une culture et codés dans une langue; il n'est pas facile d'exprimer ces réalités dans une autre langue» (p. 270).

Les données de cette étude ne confirment pas une telle hypothèse. En effet, dans le cas présent, les équivalents des mots empruntés existent dans la langue anglaise.

Une autre hypothèse souvent formulée est que l'enfant bilingue a recours au mélange des langues parce que sa maîtrise de l'anglais est insuffisante. Cependant, comme nous l'avons vu, la langue dominante de l'enfant au moment où cette étude a été effectuée est l'anglais et les équivalents anglais des mots empruntés n'ont pas pu être fournis seulement dans 15% des cas. Cette hypothèse n'est donc pas particulièrement pertinente quand nous considérons la majorité des mots empruntés (85%) pour lesquels les équivalents anglais sont connus par l'enfant.

Les explications behavioristes doivent aussi être rejetées étant donné que le mélange des langues présente ici un caractère idiosyncratique dans leur forme comme dans leur fonction. On ne peut pas en effet poser que l'enfant imite le parler de ses parents puisque l'observation a révélé que le langage des parents qui se sont chargés exclusivement de la garde de l'enfant jusqu'à son entrée en garderie ne présente pas les mêmes caractéristiques de mélange. Jamais nous n'avons entendu les parents dire par exemple: 'after you finish baigné-ing we can go to the market together'. Il s'agit donc d'une utilisation des trois langues qui est propre à l'enfant.

On ne saurait parler ici non plus d'habitudes linguistiques dont l'enfant ne peut se débarasser. L'observation courante révèle en effet que les enfants bilingues font preuve d'une grande flexibilité dans leur parler. Ils sont capables d'apprendre plusieurs langues et de les utiliser avec les accents et les structures propres à chacune d'entre elles. De plus, parler d'habitudes reviendrait à simplifier le phénomène que nous considérons. En particulier, l'organisation des facultés psychologiques qui sous-tend ce phénomène n'est pas prise en considération.

Les données tendent plutôt à confirmer l'hypothèse que nous avons avancée dans l'introduction: une certaine régularité des mots empruntés a pu être saisie: tous ces mots renvoient en effet à des objets ou des actions qui relèvent de contextes ou de situations tels que: manger, s'habiller, se coiffer, se baigner etc.... contextes et situations au cours desquels les langues utilisées préférablement sont le français et le créole.

L'explication qui s'impose est que ces mots demeurent liés à des situations qui ont été codées initialement en français ou en créole. Ils sont par conséquent plus accessibles dans ces langues. Bien que ces concepts ont des équivalents anglais qui sont connus par l'enfant, l'emploi d'expressions anglaises demanderait un traitement plus compliqué de l'information linguistiques stockée en mémoire, un effort mental supérieur. C'est-à-dire que pour utiliser des mots anglais, l'enfant aurait eu à se livrer à la traduction des mots empruntés. Le mélange des langues occupe donc ici une fonction précise: il sert à gagner du temps ('save-time procedure'), permettant au dialogue de se dérouler facilement au même rythme que celui du reste des mots de la phrase.

Cette explication est soutenue par une interprétation avancée précédemment par Gumperz (1970) qui a écrit ceci: «le processus est similaire à ce que les linguistes qui se sont intéressés à l'analyse littéraire ont appelé: mise au premier plan (en anglais: fore grounding). Ce mécanisme est lié au fait que les mots sont plus que des noms servant à désigner des choses. Les mots charrient aussi des associations culturelles spécifiques, des attitudes et des valeurs. Ces valeurs culturelles spécifiques sont dérivées du contexte dans lequel ces mots sont employés habituellement...

quand un mot est utilisé en dehors de son contexte linguistique habituel ces associations sont mises au premier plan ('foregrounded').

Mackey (1970) mentionne aussi que l'inclusion d'un mot plutôt qu'un autre indique que ce mot a été mieux mémorisé et qu'il vient à l'esprit plus spontanément. Remarquons cependant que les mécanismes de mémorisation de ces mots ne sont pas expliqués par ces deux auteurs.

Implications pour le développement du langage chez les enfants bilingues.

Les données indiquent qu'il existe deux formes principales d'organisation du langage en mémoire: à un premier niveau, les mots sont liés à d'autres qui représentent des objets ou des actions faisant partie du même contexte vécu ou du même contexte verbal. On pourrait parler ici d'une mémoire contextuelle ou d'une mémoire de situation. A un deuxième niveau, les mots sont décontextualisés et sont liés à d'autres qui représentent des concepts indépendants du contexte d'acquisition initial. Quand un mot est associé ou évoque la classe générale dont il fait partie, on peut dire que ce mot est indépendant du contexte initial d'acquisition.

Reprenons donc le raisonnement commencé plus haut: les mots créoles ou français utilisés dans les phrases anglaises que nous avons étudiées sont encore liés à leur contexte d'acquisition et sont stockées en fonction d'une mémoire de situation. Les expériences vécues par l'enfant dans les milieux où on parle uniquement anglais (par exemple la garderie), lui ont permis d'apprendre les équivalents anglais de ces mots, cependant, les contextes d'acquisition étant différents, pour utiliser les mots anglais il faudrait prendre le temps de traduire. L'implication qui s'impose est que pour qu'un enfant bilingue arrive à éviter le mélange des langues, l'association des mots empruntés au champ contextuel d'acquisition doit s'atténuer et ces mots doivent être réorganisés sur la base de relations abstraites et logiques.

L'enfant bilingue doit être capable de détacher les mots des expériences vécues et de les réorganiser en fonction de relations abstraites et logiques, indépendantes de tout contexte.

C'est un processus qui prend naturellement du temps; par conséquent, au lieu de penser que le mélange des langues vient de la négligence, de la paresse ou de l'habitude, il convient de considérer l'organisation des mots en mémoire contextuelle et sémantique.

Cette interprétation est soutenue par des travaux portant sur le développement du langage et de la mémoire chez les enfants monolingues. Tulving (1972) par exemple a parlé de deux modes d'organisation du langage en mémoire désignés par les termes de mémoire épisodique et mémoire sémantique. De même, Nelson (1977) a fait remarquer ceci: «nous pouvons établir le cours du développement de la mémoire comme suit: à un premier stade les mots sont associés à une expérience épisodique... les associations reflètent les actions, locations et objets qui existent en contiguité spatiale ou temporelle avec l'objet-concept en question» (p. 111). Citons aussi Petrey (1977) qui a avancé que les associations de mots peuvent être catégorisées selon différentes sortes de structures: alors que les réponses des adultes sont généralement groupées en fonction de la mémorie sémantique des mots, les réponses des enfants manifestent plutôt une mémoire épisodique de contextes extérieurs (p. 10).

CONCLUSION

Weinreich (1953) avait exprimé le souhait qu'une approche interdisciplinaire soit adoptée pour étudier les langues en contact. Il avait noté que des découvertes plus complètes seraient réalisées si les efforts de toutes les disciplines intéressées à cette question se coordonnaient.

En effet, les facteurs linguistiques proprement dits, sociolinguistiques et psycholinguistiques se conjugent pour expliquer le mélange des langues dans les circonstances[17] où nous l'avons étudié.

D'un point de vue linguistique, les similarités de structure syntaxique et sémantique entre la langue anglaise et les langues sources (français et créole) ont permis que ces expressions linguistiques soient intégrées dans

les phrases anglaises sans que la structure de cette langue soit modifiée.

Les points de vue sociolinguistiques font référence à des facteurs tels que le sujet de la conversation, les interlocuteurs en présence et les circonstances dans lesquelles se déroule le dialogue pour expliquer le mélange des langues (Ervin, 1974). Les données que nous avons présentées ici supportent l'interprétation sociolinguistique car il est évident qu'ici le sujet du discours a joué un rôle: il s'agissait de situations ou d'activités se déroulant à la maison où le français et le créole sont utilisés. Le fait que les interlocuteurs parlent le français et le créole a aussi facilité le mélange des langues. Il est évident que si les interlocuteurs avaient été anglophones, l'effort mental nécessaire pour employer des expressions anglaises aurait été fait.

Une autre explication sociolinguistique avancée par Gumperz (1970) est que le mélange des langues est une stratégie verbale qui permet aux bilingues de compter sur des formes alternatives en vue de créer des significations. Les évidences présentées ici supportent aussi ce point de vue que sans recours au mélange, le discours aurait été marqué par des pauses et des hésitations au cours desquels serait effectuée la recherche en mémoire du mot anglais correspondant. Cette stratégie constitue donc comme l'a fait remarquer Gumperz un outil de communication très effectif.

Mon intention était de proposer en plus des explications linguistiques et sociolinguistiques, une interprétation psycholinguistique, à savoir, la façon dont se développe la mémoire verbale du bilingue.

BIBLIOGRAPHIE

ERVIN, S. Language Acquisition and Communicative Choice. California: Stanford University Press, 1973.

FANTINI, A. E. Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Approach. Vermont: The Experience Press, 1976.

GUMPERZ, J.J. Verbal strategies in multilingual communication. In J.E. Alatis (ed.), Bilingualism and Language Contact. Washington, D.C.: Georgetown University press, 1970.

MACKEY, W.F. L'interpénétration des langues. In Bilinguisme et Contact des Langues. Paris: Editions Klincksieck, 1976.

NELSON, K. The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. In Psychological Bulletin, 1977, 84, 1, 93-116.

NELSON, K. & Brown, A.L. The semantic-episodic distinction in memory development. In Ornstein, P. (ed.), Memory Development in Children. N.Y.: Erlbaum, 1978.

PETREY, S. Word association and the development of lexical memory. Cognition, 5, 1977.

Tulving, E. Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), Organization of Memory. New York: Academic Press, 1972.

Seventeen Haïtian children: Their learning styles and the educational implications: psycho-educational perspective

Mary Murphy
Carney Hospital, Boston [Octobre, 1981]

Résumé français

Les résultats des évaluations de psycho-éducation chez 17 enfants haïtiens entre cinq et dix-neuf ans qui demeuraient à Boston en 1977 ont révélé d'importantes similarités. Les similarités les plus apparentes se rapportaient aux aptitudes et aux faiblesses pour l'étude chez les enfants. Parce que l'idée qu'il se fait de lui-même et ses capacités d'apprendre sont si étroitement liées et interdépendantes, il faut d'abord comprendre comment un enfant apprend pour y adapter les programmes éducatifs. D'après les types de points forts et de faiblesses dans l'apprentissage que nous avons trouvés chez les enfants haïtiens, nous pouvons dire qu'en général il y a des traits saillants qui méritent d'être relevés. De plus, ces particularités doivent être soulignées au sein d'un type spécifique de cadre conceptuel qui faciliterait la croissance positive de ces enfants, socialement, émotivement, intellectuellement et académiquement.

Pour démontrer comment cela peut s'accomplir, les forces et les faiblesses de chaque enfant seront inscrites et comparées avec un style d'apprentissage. Les différents styles d'apprentissage seront alors reliés au type de programme éducatif le plus approprié.

La discussion de ces cas sera suivie par des suggestions concrètes de méthodes et techniques d'éducation qui aideront les enfants à développer leurs facultés de réflexion et leurs bases d'étude dans le but de s'auto-guider pour mieux apprendre.

This paper is meant to be an instructional tool for all those people who work with Haïtian children. Its purpose is three fold:

a) to present, in simple form, factual educational information about the Haïtian children, gleaned from diagnostic testing;
b) to explain this information in terms of how a child learns;
c) to offer practical, concrete suggestions that will facilitate the Haïtian's child's growth and development, socially, emotionally, intellectually and academically.

During the summer of 1977, the Carney-Curry Core Evaluation Team, under the direction and supervision of Dr. Gertrude Webb and Dr. Robert Younes, evaluated seventeen Haïtian children between the ages of five and nineteen, who were residing in Boston, Massachusetts, at that time. The children were referred for the Core evaluation by the Boston and Waltham Public Schools Systems, the Carney Hospital Outpatient Clinic and C.E.C.O.H.A.M.A. (a Haïtian-American Community Organization). The evaluation was

comprised of medical, social and psycho-educational assessments. The psycho-educational assessment, which is the topic of this presentation, included a battery of tests designed to:

a) delineate individual learning strengths and weaknesses;
b) diagnose specific learning problems;
c) assess individual learning styles.

The instruments that were included in the test battery were the Wechsler Intelligence Scale, the Peabody Picture Vocabulary Test, the Motor Free Visual Perception Test and the Beery-Buktenica Test of Visual Motor Integration.

The Wechsler is an intelligence scale that provides verbal and visual performance scores. The Peabody Picture Vocabulary Test is a measure of the child's verbal ability—to receive language and to attach language to visual stimuli and to concrete objects. The Beery tests visual motor integration. The Motor Free Visual Perception Test provides a measure of the child's visual abilities in the areas of discrimination, constancy, memory, closure and directionality without concrete manipulative materials and without a motor response.

All the testing was conducted in the child's preferred language; i.e., Creole, French, or English.

The testing revealed many similar patterns. Most apparent were those relating to the children's learning styles, learning strengths, weaknesses and behavior.

Learning Styles: Concrete Language Experiential Learners: Their Individual Strengths and Weaknesses.

Of the seventeen children that were evaluated, eight (49%) obtained highest scores on those sections of the testing that demonstrated the child's ability to process language from experience and to express themselves verbally in a common sense problem solving situation. They obtained lower scores on those sections of the testing that demonstrated the child's ability to process information visually and to act upon concrete materials. These children are referred to as concrete language experiential learners.

These same children exhibited similar strengths and weaknesses within this learning style. Six of the eight students (75%) demonstrated above average scores on tests of common sense reasoning ability. Six of the eight students (75%) demonstrated above average short-term auditory memory. Five of the six students (83%) received below average scores on tests of classifying, categorizing and generalizing. Eight of the students (100%) received below average scores on visual processing tasks. They encountered immediate and consistent difficulties in the areas of visual analysis, visual synthesis, organization of visually presented information (concrete and abstract), visual motor integration, psychomotor speed and accuracy.

Even with those students that received below average scores on tests of common sense reasoning and short-term auditory memory, as compared to the general population, the scores that they did receive remained relative strengths for them.

Concrete Visual Experiential Learners: Their Individual Strengths and Weaknesses.

Of the seventeen children that were evaluated, five (29%) obtained higher scores on sections of the test that demonstrated the child's ability to process information visually and to act upon concrete materials than they received on sections of the test that demonstrated the child's ability to process language and to express him/herself verbally. These children are referred to as concrete visual experiential learners.

As did the concrete language experiential learners, the concrete visual experiential learners also exhibited related strengths and weaknesses within this learning style. Three of the five students (60%) demonstrated an above average ability to:

a) perceive social situations;
b) make cause and effect relationships with information that is concrete and visual;
c) sequence concrete visually presented concepts.

Three of the five children (60%) also demonstrated above average ability to adequately perceive and discriminate material (in picture form); to attend to visual details; to focus on

essentials in visually presented concrete materials. Four of the five children (80%) demonstrated below average common sense reasoning ability. Four of the five children (80%) received below average scores on visual processing tests that demanded the ability to synthesize spatial coordinates (i.e., to understand how individual parts of a whole fit together to form a unified, cohesive whole); to organize materials and visually presented information; to integrate the visual and motor systems.

It is important to note, at this point, that even though all of the concrete visual experiential learners received generalized depressed scores on language tasks, 80% of these children demonstrated relative strengths in the areas of classifying, categorizing and generalizing with concrete materials and through experiences. This observation is especially important because it suggests that if these children were provided appropriate stimulation, these essential thinking processes would continue to develop to higher levels.

Concrete Experiential Learners (Cross-modal): Their Individual Strengths and Weaknesses.

Of the seventeen children that were evaluated, three (17%) obtained the same or approximately the same scores on both verbal and visual performance measures. These children are referred to as concrete cross-modal experiential learners.

Similar strengths and weaknesses continued to emerge within this learning style also. The cross-modal experiential learners exhibited the same strengths as both the concrete language experiential learners and the concrete visual experiential learners. Two of the three children (66⅔%) demonstrated strengths in the areas of common sense reasoning, short-term auditory memory, social perception, visual perception and attention to visual detail. Two of the three children (66⅔%) demonstrated weaknesses in the areas of classifying, categorizing and generalizing, visual analysis and synthesis, organization, visual motor integration and psychomotor speed and accuracy.

Concrete Experiential Learners (Slow Learners): Their Individual Strengths and Weaknesses.

Of the seventeen children that were evaluated, one (6%) received generalized depressed scores; i.e., all scores were below the average range as compared to the general population. This child is referred to as a concrete experiential learner. While all scores were depressed, relative strengths were noted in the areas of social perception (through visual clues and experience) and attaching language to concrete objects. The most severely depressed scores were received in the areas of visual analysis and synthesis, parts/whole relationships and classifying, categorizing and generalizing.

Education Implications.

Since a child's ability to learn smoothly, spontaneously and effectively is dependent upon being taught according to the way he/she learns best, each of the learning styles previously mentioned has specific educational implications. The particular strengths and weaknesses that are exhibited in each of the learning styles are indicators of how the children with that learning style learn best. These indicators imply the most appropriate and relevant teaching/learning methods and techniques to assist the child to process information through the informational processing system (refer to table, page 87).

As information coming from the environment travels through the Information Processing System, the child is constantly in the process of:

a) perceiving the pieces of information that are being received from the environment;
b) understanding the pieces of information;
c) organizing the pieces of information;
d) classifying and categorizing the pieces of information;
e) forming concepts from the information;
f) organizing the formed concepts;
g) generalizing from the formed concepts;
h) expressing the concepts and generalizations;
i) receiving feedback;
j) proceeding through the cognitive cycle.

INFORMATIONAL PROCESSING SYSTEM

Designed by Dr. Gertrude M. Webb

INPUT	BRAIN	OUTPUT
(Receptive) Stimuli	(Integrative)	(Expressive) Response
Auditory	*Generalization*	
	Time, space, universal truths	
	Conceptualization	*Language*
	Critical, conforming evaluative	1. Listening
	Creative, divergent evaluative	2. Speaking
		3. Reading
		4. Writing
Visual	*Association*	
	Comparing, contrasting	Native
	Categorization, classification	Foreign
	Analyzing, synthesizing	Art
		Music
		Math
		Other
Tactile		
Kinaesthetic	*Memory*	*Action*
	Short term	
	Long term	
	Discrimination	*Feeling*
	Differences	
	Likenesses	
	Environment	

Concrete Language Experiential Learner.

Let's consider the implications of effective learning through the information processing system for the concrete language experiential learner. The strengths that are consistently demonstrated by this type of learner are in the language areas; i.e., receiving, integrating and expressing information through the auditory/language channels. In the case of the Haitian children that were evaluated in this study, the specific language strengths that they exhibited were common sense reasoning and short-term auditory memory. In terms of learning, this means that these children are dependent upon organized and meaningful concrete experiences, a «talking through» of these experiences and common sense problem solving activities in order to learn (to process information through the information processing system effectively).

These learning tools are especially necessary within an educational setting since these children encounter difficulties processing information that is presented through the visual modality. With visual information, they encounter consistent difficulties:

> adequately perceiving visual information; discriminating similarities and differences; internalizing direction in space; synthesizing spatial coordinates; understanding parts/wholes relationships; organizing materials and/or information that is visual; acting upon concrete materials.

If the child is not an active participant in the learning process, i.e., moving, exploring, experiencing, talking, then optimal learning will not occur. Under these conditions, the child may exhibit one or a combination of the following behaviors:

a) short attention span;
b) lack of concentration;
c) difficulty understanding and following directions;
d) daydreaming;
e) fidgetiness;
f) talking to classmates;
g) need to ask many questions to clarify information;
h) incomplete written assignments;
i) untidy papers;
j) sore or tired eyes;
k) generalized disorganization;
l) difficulty changing from one activity to another;
m) need for pre-established structure within the classroom.

Concrete Visual Experiential Learner.

For the concrete visual experiential learner to process information smoothly and fluently and to learn effectively, it is necessary to identify and to focus on the pattern of learning strengths that are specific to this learning style. The strengths that are consistently demonstrated by this type of learner are in the visual, performance and tactile areas of learning; i.e., receiving, integrating and expressing information through the tactile and visual modalities. In the case of the Haitian children who were evaluated in this study, the specific visual strengths that they exhibited were:

a) perceiving social situations through concrete experiences and with visual clues;
b) making cause and effect relationships with information that is concrete and visual;
c) sequencing concrete visually presented concepts;
d) discriminating visual stimuli;
e) focusing on essentials in visually presented materials of a concrete nature;
f) understanding directionality through touch and movement.

In terms of learning, this means that these children are dependent upon concrete experiences, concrete manipulative materials, pictures, films, etc., and movement activities in order to learn (to process information through the informational processing system effectively).

These learning tools are especially necessary within an educational setting since these children encounter difficulties processing information that is presented verbally; i.e., through the auditory/language channels. When information is verbally presented and therefore must be integrated through the language system, these children encounter consistent difficulties:

a) adequately perceiving the information
example: they may have difficulty discriminating between similar sounds, combinations of sounds, words;
they may have difficulty separating words in a sentence;
b) spontaneously integrating the information
example: they may need to have the word(s) repeated;
they may need to have the same thing said in more than one way;
they may need extra time to process the meaning of the words;
c) understanding the concepts being presented without the concrete, visual aids;
d) organizing the information;
e) forming cause and effect relationships with verbally presented information;
f) understanding the nuances of words;
g) grasping the grammatical and syntactical rules of language;
h) expressing themselves verbally.

If the child is not an active participant in the learning process through experiences, visual aids, movements activities, then optimal learning will not occur. Under these conditions, the child may exhibit one or a combination of the following behaviors:

a) short attention span;
b) daydreaming;
c) lack of motivation;
d) lack of participation in class;
e) withdrawal from discussions or other verbal activities;
f) express him/herself in single or few words.

Concrete Cross-modal Experiential Learner.

For the cross-modal experiential learner to process informtion smoothly and fluently and to learn effectively, it is essential that the pattern of learning strengths specific to this learning style be identified and utilized as a base for learning. The children who have a cross-modal experiential learning style demonstrate strengths in both the visual and

the language channels of learning. These strengths are interdependent to the extent that the cross-modal learner cannot learn effectively unless both of the channels are stimulated simultaneously in an organized manner; i.e., the child must "see, hear, touch and talk" with each learning task. In the case of the Haitian children who were evaluated in this study, the specific strengths that they exhibited were:

a) common sense reasoning;
b) short-term auditory memory;
c) perceiving social situations through concrete experiences and with visual clues;
d) making cause and effect relationships with information that is concrete and visual;
e) focusing on essentials in visually presented materials of a concrete nature.

In terms of learning, this means that these children are dependent upon well-organized, structured, meaningful experiences, movement activities and clearly defined visual aids/pictures in order to process information. These tools must be utilized within a "seeing, doing, touching, talking" framework. All learning activities must be presented in an orderly, step by step manner with ongoing feedback between the student and the instructor to insure that the child is understanding the material that is being presented. If this process is not implemented, incoming information (input) remains fragmented in the child's mind. It seems to float around in bits and pieces (of visual and verbal information) and does not organize itself into cohesive wholes so that adequate concepts may be formed by the child.

Within an educational setting, the cross-modal experiential learners encounter the greatest difficulties:

a) analyzing and synthesizing information (visual and verbal);
b) performing without a pre-established structural framework;
c) finding beginning point;
d) progressing with their work etc., in an orderly, sequential manner;
e) organizing themselves, their time, materials, information and thoughts.

The most obvious and frequent behaviors exhibited by these children in a stressful learning environment are:

a) minimal attention span;
b) extreme fidgetiness;
c) difficulty remaining seated;
d) tendency to "act out" in some manner;
e) difficulty changing tasks;
f) rigidity-posture, gait, thinking processes;
g) disorganized approach to work that is not carefully structured for them.

These negative behaviors that are exhibited by the children may give the untrained observer the impression that they are lazy, not motivated, disinterested, uncaring, or unintelligent. However, this is more than likely not true. These behaviors are simply the child's way of dealing with a difficult/stressful situation. When a child is encountering difficulty processing information through the informational processing system, his/her response will probably include one or a combination of the behaviors mentioned. As the instructor identifies how the child learns and presents the materials in a manner that makes sense to the child, these behaviors will begin to change and eventually be replaced by more positive behaviors.

Concrete Experiential Learner (Slow Learner).

Since the concrete experiential learner exhibits weaknesses in all learning modalities (visual, verbal, motor), it is necessary to identify the strengths relative to each individual child and to utilize them as a foundation for growth. There is no one specific channel that the child can depend upon to assist him/her to process information adequately. However, the concrete experiential learners do respond to an organized "walking-talking through" approach to learning. In the case of the Haitian child that was found to be a concrete experiential learner, the relative strengths demonstrated were:

a) perception of social situations through experiences and with visual clues;
b) attaching language to concrete objects;

In terms of learning, this means that this child is dependent upon carefully organized practical living experiences with appropriate language attached to all aspects of the experience in order to process information effectively through the informational processing system. This "doing-talking" approach helps the

child to reason and to make sense of the world around him.

These learning tools are especially necessary within an educational setting since the concrete experiential learner processes all incoming information very slowly and with difficulty. If the child is not an active participant in the learning process through thoughtfully designed "walking-talking through" experiences, he/she will be prevented the opportunity of developing the most important skill of all, the skills which should be the goal of all education: i.e., to learn to think!

School Learning: Academic Difficulties.

The academic areas that these children will find difficult are varied and too involved to address in this paper. However, the most obvious academic difficulties and the first ones to emerge in the child's academic career will probably be in the areas of reading and arithmetic. The specific types of difficulties that a child will encounter in these subjects depends upon the individual learning style.

The chart below lists the major difficulties that children with each of the learning styles may encounter in understanding elementary mathematical operations and in performing mathematical calculations (see Chart I on page 90).

Chart II (on page 91) lists the major difficulties that children with each of the learning styles may encounter in learning to read.

CHART I

Concrete Experiential Learners

LANGUAGE	VISUAL	CROSS MODAL
1. Understanding the concept of numbers (what is "oneness, twoness")	1. Understanding the language of math	1. Understanding place value
2. Visualizing numbers, spaces between numbers	2. Matching the symbol with the appropriate word	2. Organizing presented information
3. Forming mental representations of numbers	3. Forgetting directions	3. Necessitating a rigid structure
4. Understanding relationships between numbers	4. Forgetting number combinations; example, multiplication tables	4. Mis-copying
5. Understanding place value	5. Understanding is literal	5. Reversing numbers
6. Necessitating concrete objects to keep numbers in mind	6. Necessitating concrete objects, visual aids (charts, etc.)	6. Changing from one process to another without structural transition
7. Mis-copying numbers		7. Lining up figures correctly on paper
8. Reversing numbers		8. Processing the presented information spontaneously
9. Confusing signs		
10. Changing from one process to another		
11. Lining up figures correctly on paper		
12. Will memorize numbers and facts, but does not understand the concept		

CHART II

Concrete Experiential Learners

LANGUAGE	VISUAL	CROSS-MODAL
a) *Decoding* 1. Remembering the shape of the symbol 2. Discriminating vowel sounds 3. Blending sounds into words 4. Organizing sounds, syllables into wholes 5. Sequencing the sounds and syllables 6. Losing place 7. Concentrating	a) *Decoding* 1. Associating the sound with the symbol 2. Discriminating between sounds (esp. similar sounding sounds and vowel sounds) 3. Remembering the name of symbols 4. Word analysis — word attack skills 5. Sequencing letters in words	
b) *Comprehension* 1. Organizing the information that is being read 2. Attending to the written word 3. Sequencing events in a story 4. Knowing how or where to begin 5. Getting the main point	b) *Comprehension* 1. Understanding what words mean if they are not gleaned from experience 2. Sequencing events 3. Using context clues 4. Explaining the information 5. Finding appropriate words for expressing himself/herself 6. Reaching beyond a literal meaning 7. Concentrating	

RECOMMENDATIONS

General Recommendations for All Learners.

There are certain ground rules that are essential to effective learning in any educational setting:

a) accept each child as a unique individual with a desire to be a worthwhile person and learner;
b) identify each child's learning strengths and weaknesses;
c) utilize each child's strengths as a beginning point for choosing appropriate materials and developing workable methods and techniques;
d) regard each child's deficits as weaknesses that can be overcome;
e) consider the purpose of education to be the development of the child's thinking processes;
f) provide daily opportunities for each child to demonstrate to himself or herself, his/her ability to think;
g) get ongoing feedback from the students during all learning activities.

General Recommendations for a Specific Population of Learners.

Since the results of testing on the seventeen Haitian children indicated that they were all concrete experiential learners who were encountering difficulties (of varying degrees) processing information visually, the following recommendations may serve as a

base for developing a general framework for appropriate educational programming:

a) present concepts through the use of concrete materials;
b) relate learning to experience;
c) provide daily opportunities to engage in problem-solving activities utilizing concrete materials and experiential activities;
d) provide daily opportunities to assist each child in the decision-making process through discussion, using manipulatives; experiences (from life and school);
e) integrate language development into all learning activities:
   i) encourage questions;
   ii) include how, why, what questions in learning experiences;
f) integrate the development of spatial constructs and concepts into the program on a daily basis:
   i) exploration of space, beginning with the child's own body and its relationship to parts of the room, to objects in the room;
   ii) exploration of the surrounding environment (outdoors and indoors) focusing on the relationship between the child and various points/places in the environment;
   iii) discuss the spatial explorations, using appropriate language;
   iv) visualize the spatial activities and represent them through some type of visual representation: i.e., drawing, project, map, etc.;
   v) discuss the easy and difficult parts of the learning activity.

SPECIFIC RECOMMENDATIONS

	Language	Visual	Cross-modal
MATH	Concrete materials Movement activities Grouping Structured approach Practical experience situations Keep distractions minimal	Concrete materials Charts Movement activities Practical experience situations Attach language spontaneously and slowly Get ongoing feedback	Concrete materials Movement activities Step-by-step approach Structured approach Practical experience situations Keep distractions minimal from student

	Language	Visual	Cross-modal
READING	Body alphabet Language experience Chunking linguistic approach Read to student Choral reading Role playing Discussion Singing	Word recognition Relate to experience Read to student Have children discuss	Structural approach Combine look-say and linguistic chunking Read to student Discuss in an organized way

These recommendations are made to provide a beginning point for meaningful educational planning and programming. The goals are first and foremost to assist the children:

a) to develop thinking processes;
b) to improve reasoning abilities;
c) to form cause and effect relationships;
d) to form concepts;
e) to generalize from concepts, ideas, and experiences;
f) to reach toward abstract thought;
g) to become self-directed, independent learners.

I guarantee instructors that if they consider and implement this educational framework for learning, they will be instrumental in facilitating positive growth and development for all their students.

Tentatives d'intégration des jeunes haïtiens de Montréal-Nord

Michelle LOUIS
Agent d'accueil. Communauté haïtienne, CLSC Montréal-Nord

Montréal-Nord est une des municipalités de l'est de Montréal où vit une forte concentration d'Haïtiens. Les familles sont très mobiles, mais on les retrouve dans les localités avoisinantes telles St-Léonard, Anjou, Rivière-des-prairies, St-Michel. Elles sont en majorité à faibles revenus et fort dépourvues.

Le manque de concertation de diverses instances voulant mettre sur pied des mécanismes d'adaptation ou d'intégration des immigrants est un handicap sérieux. Plusieurs tentatives n'ont pu vraiment déboucher sur des réalisations concrètes, sérieuses et suivies. Pour une raison ou une autre, on doit les laisser tomber après un certain temps. Exemple:

— Initiation au patinage d'un groupe de jeunes de l'école Ste-Croix (B.C.C.H.M.);

D'autre part, les activités, proposées ne répondent pas toujours aux aspirations, aux attentes ou aux besoins des gens auxquelles elles sont adressées. Et enfin, on leur demande de s'intégrer trop rapidement aux choses déjà existantes et auxquelles ils ne sont pas encore habitués.

Dans le cadre de son programme-jeunesse auprès de la population qu'il dessert, le CLSC de Montréal-Nord a entrepris des démarches auprès des directions des deux polyvalentes françaises de son territoire. L'une a accepté que les intervenants du centre apportent leur collaboration, en lui soumettant le projet écrit qu'on voulait mettre sur pied, afin d'aider l'intégration des jeunes à leur milieu. Avec la permission de l'école, la publicité a été faite autour du projet et l'on invitait les élèves à venir nous rencontrer. Une cinquantaine de jeunes Haïtiens ont répondu à l'appel, aucun Québécois. Nous avons formé, à partir de ce grand groupe, un noyau d'une dizaine de jeunes Haïtiens appartenant à divers «gangs» de l'école. À intervalles réguliers, on organisait des rencontres-discussions d'où l'on recueillait les suggestions et attentes de la majorité, ce qui a débouché sur des réalisations concrètes, telles: un camp de fin de semaine regroupant des jeunes Haïtiens et Québécois; une représentation dans le cadre des activités de fin d'année scolaire: la soirée Haïti-Québec, un mini spectacle folklorique de danses haïtiennes, une équipe de soccer.

Il existe à Montréal-Nord un centre des jeunes qui regroupe des adolescents de 13-17 ans autour de différentes activités récréatives et sportives. Les jeunes Haïtiens ne participent qu'aux activités sportives qui n'ont pas pour but premier la compétition. Toutefois, ils ont tendance à y aller toujours en groupe c'est-à-dire, en équipe déjà constituée. Les animateurs-responsables se donnent pour tâche d'encourager le mixage des participants.

Cette expérience auprès des jeunes m'a fait comprendre que leur adaptation sociale est influencée par bien des facteurs. Cette adaptation se fera plus ou moins vite, suivant qu'ils naissent en Amérique du Nord, qu'ils y arrivent très jeunes ou à l'adolescence.

Les facteurs agissant de façon notoire sur cette adaptation sont:

1. L'adaptation des parents eux-mêmes, bon nombre d'entre eux pense à retourner en Haiti, leur rigidité dans l'éducation ou encore leur démission;
2. La disponibilité ou encore la présence des parents auprès d'eux: La majorité des parents travaillent ou sont à la recherche d'un emploi (ouvriers non spécialisés);
3. Le milieu et aussi le système d'accueil (quand il existe) ne sont pas toujours prepares à les recevoir;
4. La «non acceptation» des autres jeunes et parfois même des adultes leur font penser et exprimer qu'ils ne s'intègreront jamais au milieu. Ceci est ressorti très clairement au cours de l'enregistrement d'un vidéo réalisé avec deux groupes de jeunes Haitiens et Québécois;
5. La personnalité du jeune (influençable ou leader);
6. L'interprétation sévère de certains comportements jugés anormaux ou dérangeant par les autres, parce que différents. Cela peut créer un malaise ou même un blocage chez l'adolescent. exemple: les noirs «s'habillent»... Ce noir garde son béret sur la tête dans la classe; on les accuse même de faire semblant de ne pas comprendre quand on leur parle, etc...;
7. Changement brutal de l'échelle des valeurs; à l'école, ils ont droit à la parole, mais pas à la maison;
8. Le milieu social (urbain ou rural) dans lequel ils vivaient en Haiti et celui dans lequel ils sont appelés à vivre ici (quartier riche ou pauvre).

Dans le milieu, ils sont marginaux et minoritaires. Ils sont différents des autres par la couleur de leur peau et leurs caractéristiques morphologiques. Cela provoque chez eux des réactions de défense ou de vengeance telles: se tenir ensemble, parler créole, ce qui est perçu comme menaçant et irrévérentieux.

Je demeure malgré tout persuadée qu'une adaptation ou même une intégration harmonieuse est possible à plus ou moins court terme par les initiatives suivantes:

a) accueillir, aider les nouveaux arrivés (immigrants ou ceux venant de l'extérieur de Montréal), de façon à faciliter leur adaptation au milieu scolaire;

b) favoriser le développement des contacts entre les différentes ethnies;

c) informer les jeunes Québécois sur la culture et le vécu des autres tant dans leur pays d'origine qu'au Québec.

Moyens envisagés pour mener à bien ce projet

Créer des groupes mixtes d'anciens et de nouveaux à l'École.

I. Les jeunes faisant partie de ce groupe seront les parrains des nouveaux venus. Ils auront un rôle actif à jouer auprès d'eux pour faciliter leur adaptation à la vie de la polyvalente. Chaque parrain aura à rencontrer régulièrement le nouveau venu pour d'abord, lui expliquer le fonctionnement de l'école, des cours, où et à qui s'adresser en cas de difficulté et aussi l'informer des différentes activités parascolaires et sportives.

II. La mise en place de mécanismes ou de points d'identification, de ressourcement, etc... (comme les associations ethniques), permettant leur épanouissement et leur mise en valeur par des activités (sport, jeux) connues d'eux et pouvant être partagées avec les jeunes du pays hôte;

III. Une plus grande ouverture du système à la présence de représentants des minorités ethniques pour référence, élaboration de programmes etc... exemple: projet jumelage du MIQ. Le projet jumelage, un projet-pilote mis sur pied par le MIQ et qui a pour but de rendre plus accessibles, aux communautés ethniques, les services offerts à la population. Par jumelage nous voulons dire que Trois (3) organismes sont impliqués dans cette démarche, à savoir: Le Ministère de l'Immigration du Québec, le Ministère des Affaires Sociales et une association ethnique. L'association ethnique prête à une agence du MAS (CLSC ou CSS), ayant un fort pourcentage de sa clientèle d'une ethnie particulière, un employé qui devient agent d'accueil de cette communauté. Six communautés ethniques ont été touchées par ce projet.

Le rôle de l'agent d'accueil (à court terme) est le suivant: accueillir; assurer au besoin l'accompagnement des membres de sa communauté d'appartenance et assurer la fonction d'interprétation linguistique et culturelle auprès des ressources sociales, publiques ou privées; aider le client à préciser sa demande; expliciter les principaux services de l'établissement auquel il est rattaché; assister aux discussions de cas des membres de son

ethnie afin d'en préciser les composantes culturelles.

(À plus long terme: Promouvoir les programmes de l'établissement, activités et services tant au niveau individuel que collectif auprès de la minorité ethnique et les adapter au besoin à la minorité.

Ce projet, à cause des coupures budgétaires actuelles, risque de ne pas se poursuivre et les acquis ont des chances de se perdre.
IV. Enfin faire en sorte que les expériences entreprises ne restent pas isolées, qu'on puisse les multiplier et les étendre grâce à l'effort et la collaboration de tous et chacun!

L'enfant haïtien et sa culture

Marjorie VILLEFRANCHE-BRÈS,
Maison d'Haïti, Montréal

Ce texte a essentiellement pour but de témoigner du travail et du cheminement d'un groupe de femmes haïtiennes, face à la situation de leurs enfants et des enfants haïtiens en général.

C'est ce long chemin fait de pratiques diverses que nous allons maintenant retracer. Plus particulièrement c'est le travail de cinq années de réflexions et surtout de pratiques, que nous allons rapporter.

Cette expérience débuta en 1975 alors qu'un groupe de femmes haïtiennes, dans le but de célébrer d'une manière plus collective la fête de Noël, décida d'adapter sous forme de théâtre de marionnettes, un conte populaire haïtien BOUKI, MALICE ET LES ŒUFS DE KALANDERIK.

La réaction des enfants, leur enthousiasme, leur joie évidente et surtout le désir qu'ont manifesté les parents de voir cette expérience se reproduire ont poussé ces femmes à former un programme permanent qu'elles ont appelé « *TI PIE ZORANJ MONTE* ».

La préparation de ce programme nous a forcé à examiner notre enfance, à repenser plusieurs aspects de la culture haïtienne. Par exemple dans l'utilisation des contes traditionnels; avant de les adapter en pièces de théâtre ou en spectacle de danse etc., nous les analysions d'abord pour en éliminer les parties trop lugubres, cruelles ou rétrogrades. Nous avons essayé d'en faire des adaptations plus gaies tout en gardant l'esprit et le message que ces contes véhiculent. Pour raconter aux enfants, les contes et légendes, les mœurs et la culture de leur pays d'origine, nous utilisions des diapositives, des jeux, des films et surtout nous avions recours aux parents et à d'autres personnes-ressources.

Au bout de cinq ans de travail nous sommes encore frappées par l'effet salutaire que ces rencontres ont sur les enfants. En même temps nous avons pu mieux réaliser et mieux identifier les problèmes et les difficultés auxquels les enfants haïtiens ont à faire face.

LE MONDE DE L'ENFANT

Mais quels problèmes avons-nous rencontrés? Quelles frustrations avons-nous essayées d'éviter? Quel est d'après nous le monde de l'enfant haïtien?

« Le monde de l'enfant » cette expression est-elle bien trouvée, cette idée est-elle bien réelle? En fait nous croyons qu'il n'existe pas un univers enfantin clos, sans relations ni liens avec le « monde des adultes ». Disons donc que ce terme désignerait uniquement la manière dont l'enfant interprète sa famille, son quartier, son école et plus largement son pays. En plus d'interpréter, l'enfant transforme la réalité de ce qu'il vit en fonction de ses relations avec ses parents, en fonction de ses peurs, de ses angoisses, ou de ses plaisirs. Mais tout ceci est bien général; si nous voulons réellement cerner la question qui nous intéresse, il nous faut évidemment parler plus précisément de la famille haïtienne, chercher en quoi cette institution est spécifique et décrire les transformations qu'elle subit quand il y a immigration.

La famille haïtienne forme ce que l'on appelle une famille élargie, c'est-à-dire que, en Haïti, le quartier, les tantes, les oncles, les cousins, les grands-parents, sont autant de « parents » à la disposition de l'enfant. Cette communauté empêche l'autorité de devenir arbitraire ; cela ne signifie pas que les parents ne sont pas autoritaires, au contraire, mais plutôt que l'enfant a par ailleurs d'autres ressources dans sa « famille » car il est certain de trouver un « parent » compréhensif lorsqu'il se trouve en difficulté. De même s'il entre en conflit avec son père ou sa mère, il sait qu'il peut leur trouver des « remplaçants ». Nous voyons donc que la structure même de la famille haïtienne protège l'enfant contre une certaine exclusivité parentale et tente de lui éviter ainsi tout risque de rejet.

Qu'arrive-t-il à cette « famille » lorsqu'à cause de difficultés financières ou politiques il lui faut émigrer ? L'institution élargie éclate. La famille réduite, isolée crée souvent des formes d'insécurité ; ses membres sont souvent réduits au silence voire à l'anonymat.

Inutile de dire que l'autorité se manifeste différemment : l'enfant qui auparavant avait la chance d'échapper, de fuir ou de détourner les manifestations autoritaires et affectives mal définies ne peut plus le faire maintenant. Il se retrouve prisonnier d'une famille unique, dans laquelle l'autorité et l'affection ne sont détenues et exercées que par les parents directs. Il n'a plus ses refuges habituels, il est à présent seul à subir ses peines ou ses échecs. L'enfant est livré aux parents et attend tout d'eux.

À présent, l'enfant est obligé de « demander », amour, affection, attention, compréhension. Devant ce qui lui arrive d'absurde, l'enfant réclame, exige le droit de comprendre : l'adulte mal à l'aise dans son nouveau rôle, observe rarement et est prêt à blâmer ou à punir des comportements qu'il ne prend pas la peine ou n'a pas le temps de déchiffrer.

Ne pouvant comprendre ces questionnements, le parent laisse l'enfant sans explications, en proie à un sentiment de révolte ou d'injustice.

Pourtant, en Haïti, un enfant se débrouille toujours, « on ne peut empêcher la mauvaise herbe de pousser » dit le proverbe. Voilà donc que ce dicton n'est plus tout à fait vrai, quand la famille est éjectée hors de son milieu.

La vérité est que l'enfant exige qu'on lui explique ce qui lui arrive : si les réponses ne viennent pas ou ne sont pas jugées satisfaisantes, il posera sa question autrement : par le désordre de son comportement (agressivité, timidité...). Le parent ainsi apprend que l'enfant compte absolument sur lui, s'identifie à lui, et le tient pour pôle de référence. Ce n'était évidemment pas le cas en Haïti où les modèles d'identification étaient plus variés et plus excitants.

Nous constatons que, dans l'immigration, la famille a subi des transformations très grandes et que les règles ou les rôles ne sont plus les mêmes.

Bien que l'intervention de *Ti-piè-zoranj* n'apporte pas de solution aux problèmes familiaux, nous pouvons dire tout de même qu'elle tente de jouer un rôle transformateur au sein de la famille. C'est pour cette raison que nous avons voulu axer nos efforts sur la reconnaissance et le respect des droits des enfants. Nous l'avons dit auparavant, la famille haïtienne est autoritaire. Si son élargissement assurait une certaine distorsion à cette autorité, son rétrécissement peut rendre cette même autorité insupportable pour l'enfant, sans que les parents ne s'en rendent compte. Et c'est parce que nous avons constaté cette difficulté au sein de la famille que notre groupe a décidé d'orienter son travail sur le droit des enfants à la compréhension et à l'affection et sur ses possibilités d'autonomie, par la créativité. En cela, notre rôle est transformateur.

Mais ce n'est pas seulement le changement de statut familial qui affecte l'évolution de l'enfant. Ce petit noir se trouve, de plus, aux prises avec tous les effets des différences raciales et toutes les ambiguïtés des modèles colonisateurs.

Tout jeune immigrant a déjà des difficultés à concilier son effort d'adaptation aux modèles de la société d'accueil avec son désir de ne pas oublier ses origines. Dans le cas de l'enfant haïtien, cette difficulté est aggravée par la déconsidération générale qui affecte sa culture. Cette déconsidération doit être expliquée plus en détail. Les Haïtiens ont subi et subissent encore le mépris du colonisateur

blanc envers toute forme de culture étrangère. Ce mépris a eu un double effet: À la fois, en raison de leur histoire antérieure, les Haïtiens ont refusé ce mépris en conservant leurs traditions et leurs mœurs, mais en même temps ils l'ont intériorisé en considérant souvent ces traditions et coutumes comme infiniment moins valorisantes que les mœurs des occidentaux. Cette attitude contradictoire, l'enfant l'apprend très tôt; et elle devient encore plus manifeste dans l'immigration en pays d'Occident. La difficulté d'identification, déjà signalée, en est la conséquence fréquente. Si, pour évoluer et grandir tout enfant a besoin de traverser des crises et de connaître des conflits, dans ce cas, les conflits peuvent atteindre une intensité dramatique et apparaître comme des obstacles sans issue.

En effet, en Haïti, même si la référence aux normes occidentales est en vigueur, l'enfant constate que ces coutumes sont suivies par tous et finit tôt ou tard par se reconnaître à travers elles. Prenons un exemple: Dans certaines familles haïtiennes, les parents s'efforcent de s'adresser strictement en français à leurs enfants. Mais les enfants, entre eux, ont vite fait d'apprendre le créole, et, à travers leur langue, de connaître les richesses de leurs traditions. Ce n'est plus le cas d'un jeune Haïtien vivant à Montréal. La langue et les coutumes en usage sont précisément celles qu'on lui a appris à considérer comme très supérieures; par ailleurs, il constate que ses parents ont des difficultés à adopter ces mœurs étrangères, qu'ils regrettent Haïti et il apprend aussi d'eux leur culture originelle. Il est aisé de comprendre son trouble.

Le risque, pour lui, est double: Ou bien il s'enferme dans un ghetto culturel, incapable de communiquer avec ses congénères québécois, présentant des grandes difficultés d'adaptation, à l'école par exemple. Ou bien, il feint d'oublier sa culture originelle, mais le résultat n'est pas meilleur: La couleur de sa peau, ses caractéristiques immédiates le trahissent au yeux de tous et son assimilation n'est alors que le meilleur symptôme de sa mésadaptation.

Quelle solution offrir? l'équipe de *Ti-pièzarani* a cru que, dans un tel cas la ressource principale consistait à revaloriser la culture originelle. Mais comment y parvenir? D'abord en permettant à l'enfant de retrouver d'autres jeunes, semblables à lui, de briser l'isolement. Ensuite en lui apprenant, à travers ces retrouvailles, les beautés de l'histoire de son peuple ou les charmes de sa culture (contes, historiettes, danses). Nous avons voulu aussi éviter le ghetto qui nous paraît, en tout sens, nuisible à une communauté: aussi avons-nous essayé, autant que nous le pouvions, d'inviter de jeunes Québécois à partager les mêmes expériences, à connaître les mêmes jeux et à apprécier la culture haïtienne.

Ainsi, nous pensions, non pas résoudre un problème infiniment complexe, mais offrir à nos enfants un peu plus d'assurance pour l'affronter.

L'EXPRESSION ARTISTIQUE

Le dessin, la peinture, les collages sont des activités que nous avons fréquemment favorisées et qui continuent de faire l'objet d'apprentissage dans nos rencontres. Nous les estimons indispensables tant à la connaissance réelle de notre culture qu'à l'épanouissement des enfants: Par elles, l'enfant traduit tout son petit monde intérieur.

Nous avons vraiment compris avec les jeunes, que l'apprentissage et l'intériorisation de nos coutumes passent par l'expression originale de l'enfant. En ce sens, nous refusons la répétition abstraite de textes ou de chansons. Pour un enfant, connaître Haïti, c'est peut-être l'inventer. Nous nous sommes, par exemple rendus compte qu'il n'était pas important qu'ils aient vu leur pays pour qu'ils aient le goût de l'illustrer. Nous avons maintenant la certitude que demander aux enfants d'illustrer un conte ou un paysage haïtien, c'est leur donner la possibilité de dire ce qu'ils ressentent de leur pays d'origine: une coupure, une vision déformée, un rêve... N'en est-il pas d'ailleurs toujours ainsi? Ce que l'enfant invente comme ce que l'artiste produit, n'est jamais le simple reflet de la réalité: c'est aussi de la fiction. Seulement cette fiction est créatrice et critique. Elle donne à l'enfant le goût de ce qu'il vit en même temps qu'elle éveille sa curiosité et lui communique la perception de ce qu'il peut transformer. À travers la palpitation des couleurs, dans l'esquisse des formes

maladroites, par l'apprentissage de son corps dans la danse, l'enfant apprend à la fois sa culture et ce pays imaginaire dont il peut rêver. L'art, alors, est signe de libération. L'artiste aussi combat à sa manière quand il fait surgir dans ses créations ce à quoi nous tenons le plus et que toute dictature avilit constamment. Ce que l'enfant découvre justement par sa peinture et son dessin, l'invite à mieux se reconnaître d'abord, éventuellement lui permet de comprendre ses conditions d'existence ensuite. En effet, ces « créations » ne donnent pas seulement de l'assurance à l'enfant; elles permettent aussi l'éveil de la créativité nécessaire à son développement ultérieur et à son équilibre émotif.

Des conditions sont évidemment nécessaires pour qu'un tel travail se réalise: que l'enfant dispose des moyens de cette création et surtout que l'environnement lui offre des images, à partir desquelles sa reconnaissance est possible. À cet égard, l'enfant en Haïti est plus favorisé que le petit immigrant. Haïti est un pays riche en expressions artistiques, l'une de ces régions encore où l'art n'est pas seulement réservé à une élite ou à quelques rares initiés. Partout s'étalent couleurs et dessins, signes et déguisements: Sur les murs des maisons, sur les camions de transport (tap-tap), sur les enseignes des petits commerces, à la croisée des chemins par les signes vaudou... sans mentionner la production artisanale et picturale que l'on sait riche, abondante, colorée. Aussi la reconnaissance de son univers culturel est-elle facilitée pour l'enfant.

Hélas, ces conditions sont cruellement absentes dans l'immigration au Québec. La télévision, les revues offrent un monde de repères et d'histoires enfantines... Mais ce monde est-ce celui du petit Haïtien? Nous avons, en jouant avec les enfants, fait une expérience fort rude en leur demandant de se dessiner: c'est d'abord sous les traits d'un enfant blanc qu'ils se sont représentés. Or, si l'image de soi est absente, comment l'enfant pourrait reconnaître son appartenance? Le désir d'être autre que soi devient alors dominant en même temps que la préférence accordée aux cultures étrangères sur sa propre histoire. Notre expérience nous a donc appris qu'il convenait de donner aux jeunes une image positive d'eux-mêmes, à commencer par leur propre image physique. Au fur et à mesure de notre expérience, les enfants ont consenti à foncer leurs traits, à dessiner des corps de noirs, à colorier plus intensément les visages. Nous avons aussi constaté, en cherchant des modèles à présenter aux jeunes, la pauvreté et la rareté des images qui leur étaient familières. Dans les contes réservés ici aux enfants, les noirs ont bien peu de place. Et dans leur représentation que de fois apparaissent-ils sous des traits confinant à la caricature: lèvres enflées et rougies, *yeux bleus*, cheveux ébouriffés. Comment des jeunes pourraient s'identifier à ces portraits déplaisants ou grotesques? Quand l'enfant blond, aux cheveux ondulés ou aux lourdes tresses est le modèle préféré et idéologiquement survalorisé, il convient de donner aux noirs la possibilité d'autres images auxquelles enfin, il est agréable de ressembler.

Maintenant, on comprendra mieux l'acharnement avec lequel nous avons tenté de développer les productions enfantines. Nous n'avions pas du tout l'intention de façonner des artistes en herbe, ou de fabriquer des petites vedettes. Nous voulions assurer l'équilibre émotif de nos enfants, en leur proposant d'imaginer des histoires et dessins qui puissent leur être plus familiers. Là encore, il nous a semblé que c'était la condition préalable à la rencontre avec d'autres cultures qui ne peuvent être assimilées que dans la mesure où l'on ne s'est pas d'abord renié.

Nota Bene. Le groupe *Ti Pye Zoranj Monte*, travaille actuellement à un livre qui réunira des textes de réflexion et un recueil de tout le matériel créé depuis six ans d'existence.

« L'enfant haïtien face à sa culture : une expérience New-Yorkaise »

Marie Lourdes Elgirus,
Monitor-guidance specialist,
Project Hapitt-City College
of the City University of New York.

« Si tout moun fè ou konpran ou se chen, wap kwè ke ou se chen ; e si ou kwè ou se chen, wa jape, wa mòde ». (Proverbe haïtien)

Sous estimer le rôle de la culture dans l'évolution de l'enfant peut conduire à des problèmes éducatifs très sérieux. Si un enfant a honte de sa culture, de ses parents et de sa langue, il a moins de chance de réussir intellectuellement parce que celà soulève des problèmes au niveau de l'identité.

L'enfant haïtien élevé en Amérique du Nord n'échappe pas à cette loi. Nous allons, à partir de certaines expériences, examiner l'attitude des parents et des enfants face à la culture dominante et les problèmes qui en résultent.

Nous allons étudier les diverses méthodes d'approche pour insérer les éléments culturel et linguistique dans le matériel scolaire et le rôle de l'éducateur haïtien ou étranger dans ce domaine.

Mwen pa pwale fè ou gro rale sou la kilti paske se on bagay on moun pa janm fin pale telman li enpotan, telman li gen anpil aspè ki lye avè-l. Sa m-ap pale avèk nou jodi-a, se koman ti moun ayisyen yo wè kilti peyi yo, e sa ki pi enpòtan, kòman yo wè lang kilti sa-a lè yap sèvi avè-l. Mwen di la-a Kreyòl.

Ozetazini, Ayisyen yo anpil, yo si telman anpil lan Nouyòk ke gen de moun ki di ke apre Pòtoprens Nouyòk se dezyèm pi gram vil ayisyen.

Men viv lan Noyòk gen bon kote ak move kote. Se vre gen plis fasilite pou sèten moun. Men lan on sans tou, genyen mwens represyon politik. Kan menm se pa sa sèlman ki enpòtan pou yon moun...

Pi fò Ayisyen yo bliye ke lè yo pran avyon ou byen bato pou peyi etranje, yo rantre ak tout kilti yo sou do yo. Kèlkeswa sa yo fe, yo gen on bagay k-ap toujou fè yo sonje ki kote yo soti. Sa nou remake se ke anpil paran lan Nouyòk, a fòs y-ap eseye rantre lan sistèm la, yo bliye fe pitit yo kenbe pratik kiltirèl peyi yo. Yo defann ti moun lan pale kreyòl, yo defann ti moun lan o kouran sa k-ap pase lan peyi nou, lòske menm lè sa-a, y-ap kontinye kuit manje Ayisyen, ale lan mès Ayisyen, diskite lan kay la an Kreyòl, esetera...

Pi fò ti moun sa yo ki soti nan de fanmi konsa gen de pwoblèm serye.

1) *Nan lekòl :*

Yo gen de gwo pwoblèm : lè yo rantre lekòl, olye paran yo di se Kreyòl yo pale, yo di yo se « French People ». Lè konsa, si gen yon pwogram bileng nan lekòl la menm, yo mete yo lan pwogram Angle/Fransè, e rezilta yo pa toujou bon.

2) *Sou idantite:*

Ti moun sa yo pa konnen ki sa yo ye. Pi gwo zanmi yo se televizyon, e ki sa televizyon ape montre yo? «Kilti ameriken an se sa nèt!» Ositou, ti moun yo wont tèt yo. Yo pa vle di se Ayisyen yo ye, pou moun pa di yo se «Boat People», yo nan vodou... Yo chèche pase pou ameriken, alò ke gen de ameriken ki pa konsidere yo kòm ameriken ditou. Lòt ti ayisyen ki pa asimile nan kilti ameriken an menm, yo pa gade ti moun sa yo tankou menm parèy yo. Lè konsa ti moun sa yo pa konn kote yo gad.

3) *Lan Fanmi yo:*

Anpil fwa, kominikasyon avèk gran paran yo (ki nan kay la pou ede manman ak papa k-al travay tout la jounen) pa bon. Men ti moun yo menm, gen mank kominikasyon ak paran yo tou. Jou apre jou, gen ou pi gwo distans k-ap etabli.

4) *Sou kilti peyi yo!*

Ti moun sa yo pa konnen anyen sou peyi yo. Yo pèdi labitid (si yo te janm genyen li) bay kont, jwe jwèt ayisyen, chante chante peyi a, konnen istwa peyi a, yo pa konn sa ki bon lan istwa sa yo, sa ki pa bon. Yo pa konn reyalite peyi a. Pou yo menm Ayiti se on peyi pèdi, kote yo pa gen lentansyon retounen.

Fòk nou pa konprann tou ke se paran ki soti nan milye popilè yo ki plis gen pwoblèm sa-a. Plen paran ki swa dizan soti nan lòt milye evolye, ki konfwonte ak kriz sa-a tou.

Pandan lete-a, mwen te fè on esperyans ak yon group ti moun (4 an an 8 tan) lan yon pwogram bileng. (paran yo se Ayisyen). Anpil lan yo te fèt lan Nouyòk. Lè n-aprann ti moun sa yo li ak ekri lang kreyòl la, ti moun yo te emèveye lè y-aprann alfabè-a. Chak sa yo aprann, se avèk antouzyasm. Yo abòde lang lan san prejije. Nou montre yo tou sa yo kapab fè e ke yo te abitye fè avèk lang yo. Yo fè ti pyès teyat, yo aprann, chante an kreyòl, yo ekri, e alafen pwogram lan, yo monte on bèl pwogram kiltirèl sou tou sa yo te aprann pandan ete a. An jeneral, gen anpil paran ki te trè kontan. Nou ka di se te on esperyans pozitif men to gen de twa pwoblèm. Pwoblèm sa yo se pa-t lan ti moun yo, yo te soti.

A) gen de ti moun, apre premye semen lan, yo pa tounen ankò (paske paran yo pa-t dakò pou n-ap travay an Kreyòl).

B) gen de paran ki kontinye voye ti moun yo paske yo pa-t gen lòt kote pou yo te voye yo (se te vakans). Men yo di yo pa renmen afè Kreyòl sa-a.

C) nou te fè on ankèt lakay sèten paran e m-ape ban-nou rezilta twa nan ankèt sa yo:

a) Yon pwofesyonèl: Misye se enjenyè, madanm li rete lan kay la. Pou yo: «Kreyòl se lang Ayisyen, men mwen pa bezwen timoun mwen aprann li, sa sa a pra-l fè pou li?»

b) Ni misye ni madanm lan ap travay nan izin. Pou yo: «Depi sa pap deranje ti moun lan, li mèt aprann li»

c) Yon ouvriye: «mwen ta vle se angle ou franse pou ti moun nan pale».

Mwen ta kapab bay plis egzanp toujou, men se pa sa ki enpòtan. Jiskounye-a, gen moun ki pa fin klè sou koze Kreyòl. Yo pa wè ke y-ap bloke ti moun yo. Yo anpeche yo esprime yo lan lang yo tande paran yo ap pale tout tan. Se anpeche y-ap anpeche ti moun yo devlope. Lan bout chimen-a, se ti moun konplekse y-ap fini pa genyen nan men yo; de timoun ki pa konnen kote yo gad.

Genyen anpil òganizasyon kominotè ak anpil edikatè ayisyen ki ap eseye travay pou jwenn on solisyon ak tout pwoblèm sa yo: Pwojè HAPTT se youn landan yo. Map pwofite pou-m pale nou de li.

Project HAPTT (Haitian Parent and Teacher Training) se yon pwojè pou sèvi paran ak etidyan Ayisyen nan Nouyòk. Pwojè a divize an 2 seksyon: youn pou etidyan, lòt la pou paran yo.

Seksyon pou etidyan

Seksyon sa-a nan pwogram lan ap bay moun ki enterese nan edikasyon yon fòmasyon ki pèmèt yo reserwa yon diplòm kolèj ameriken nan branch edikasyon elemantè ak kou espesyal pou anseye nan pwogram bileng.

Seksyon pou paran

Seksyon sa-a nan pwogram lan ap ede paran ak lòt moun nan kominote-a ranpli responsabilite yo lè y-ap fè plan pou edikasyon pa yo nan kolèj, nan lekòl teknik, nan lekòl alfabetizasyon esetera.

Mwen ta renmen di tout moun ki la yo, edikate yo sitou ke li ta vrèman pozitif si yo

ta kapab itilize kont, istwa, chante Ayisyen ak materyel edikatif ke y-ap devlope pou ti moun Ayisyen isit. Sa pa dwe yon fason pou rete femen lan kilti Ayisyen an men sa dwe yon jan pou moun fyè de kilti pa yo e apresye li. Konsa, yo va kapab pi ouvè vizavi lòt kilti, san yo pa bije asimile.

Mwen ta renmen rekòmande nou:
« Ti moun yo ap li »

Se on seri 3 liv ke nou kapab jwenn gratis si nou ekri yon lèt bay moun sa-a:

Mrs. Gloria Casar
Supervisor Bureau of Bilingual Education
New York State Education Department
Two World Trade Center Rm. 5040
New York, NY 10007

Gen « Joli Joli Kont tou », men li menm fò nou peye pou jwenn seri sa-a. Gen 10 liv kont ladan-l pou $15.00. Adrès kote nou ka voye kòmande-l se:

National Assesment and Dissimination
Center for Bilingual Education
ESEA Title VII, Lesley College
49 Washington Avenue
Mass. 02140-USA

Si nou vle achte liv Ayisyen nou ka ekri:

Haïtian Book Centre
P.O. Box 324
Flushing NY 11369

Ya voye katalòg pou nou.

Mwen te kontan anpil patisipe lan kolòk sa-a mwen swete tou ke nou pap rete la selman, fòk nou jwenn lòt okazyon pou nou pale e pou nou eseye jwenn solisyon sou pwoblèm ti moun lan kominote nou yo.

« Ti moun Ayisyen se avni kominote-a fò nou sousye nou anpil sou ki jan y-ap degaje yo. »

Les jeunes haïtiens et la justice des mineurs au Québec

Emerson DOUYON
Ph.D., Professeur, École de Criminologie,
Université de Montréal

Moin vini bouè lèt,
moin pa vini compté bœuf[1]
(proverbe haïtien)

Avant d'aborder le problème de l'interaction entre les jeunes haïtiens, leur famille et la justice québécoise, nous voudrions indiquer qu'il ne s'agira pas d'un rapport quantitatif, mais d'une série de réflexions personnelles ou d'un bilan critique à partir de notre expérience clinique et de nos contacts professionnels avec les organismes de défense sociale et les appareils de la justice des mineurs au Québec.

À la requête du Centre des Services Sociaux du Montréal Métropolitain, du Service d'Aide Juridique, des avocats de pratique privée, nous avons été souvent appelé à titre de psychologue à soumettre des expertises soit en vue d'une décision par le tribunal de la Jeunesse, soit aux fins d'une orientation par le C.S.S.M.M. dans des cas de jeunes haïtiens aux prises avec des difficultés d'insertion dans la société québécoise.

À travers ces cas types, nous voudrions sensibiliser l'opinion à certains problèmes que connaît la population haïtienne dans son dialogue avec cette société, circonscrire quelques aires où l'impact de la migration sur l'adaptation se révèle critique et jalonner des pistes de recherches qui pourraient s'ouvrir à notre réflexion.

L'intervenant québécois qui se penche sur le dossier d'une famille haïtienne au Québec, demeure souvent perplexe face à l'imbroglio des faits présentés. Il ne peut s'empêcher de se demander: qui est qui? qui fait quoi? Le réseau des relations familiales haïtiennes est si dense et si étendu qu'il faut procéder à un véritable décodage afin d'arriver à décrypter la complexité des données.

L'habitude des gens de l'arrière-pays en Haïti d'offrir des enfants en cadeau aux visiteurs de la ville ou aux étrangers; le changement fréquent du nom des enfants à cause des tabous relatifs au nom véritable par opposition au « nom-jouette »[2] utilisé pour conjurer le mauvais sort; la coutume qui consiste à faire élever l'enfant à l'étranger par des oncles et tantes ou grands-parents alors que les parents vivent ailleurs; la tradition d'expédier de l'étranger comme un colis le nouveau-né à des parents restés en Haïti; le ping-pong des enfants entre Montréal — Port-au-Prince et New-York, chaque fois que des problèmes d'adaptation au nouveau milieu surgissent, voilà des exemples de pratiques qui déroutent l'intervenant québécois dans son contact avec certaines familles de la diaspora haïtienne.

1. Moin vini bouè lèt, moin pa vini compté bœuf (Proverbe haïtien). Traduction libre: Je suis venu boire du lait, Je ne suis pas venu compter les vaches.

2. Nom-jouette: nom pour le Jeu.

Lorsque la mère haïtienne provoque l'hilarité générale en décrivant le régime diététique appliqué à son bébé, quand l'écolier haïtien apporte à l'école un lunch dont la composition paraît étrange et suspecte au professeur, quand un jeune haïtien enclin à des réactions mal définies est soustrait à l'investigation de la médecine officielle pour être soumis à des « traitements » dont la vraie nature échappe à toute évaluation objective, nous sommes en présence de modèles de comportement révélateurs d'une certaine distance culturelle.

Dans un tel contexte, comment situer la relation d'aide avec les familles des migrants haïtiens? La question est d'autant plus pertinente que la clientèle traditionnelle des intervenants québécois est appelée à changer au fur et à mesure que la baisse de la natalité s'accentue et que le flux migratoire surtout en provenance des pays du Tiers-Monde amène au Québec des vagues de jeunes aux horizons culturels les plus diversifiés.

De même que le migrant doit prendre le temps de se situer dans l'espace québécois et rajuster ses normes et ses valeurs pour s'adapter à des structures mentales et sociales différentes, ainsi l'intervenant québécois doit remettre en question son modèle d'évaluation lorsque sa perception des faits se heurte à des réalités culturelles étrangères à ses schèmes de pensée et d'action.

Faute de ce compromis, la relation d'aide avec les migrants haïtiens en particulier, est susceptible de susciter deux types principaux de difficultés, dont le premier porte sur le processus de communication et le second sur la signification à donner à certains styles de comportement.

En ce qui regarde la communication, les clients haïtiens se plaignent parfois de n'être pas compris par les intervenants québécois. Cette difficulté tient en partie au mode d'expression et en partie au modèle culturel. Pour les deux protagonistes, les mêmes mots n'ont pas toujours la même connotation. L'intervenant québécois peut entretenir l'illusion de comprendre ce qui est dit en créole ou dans un français haïtien fort imprégné de couleur locale. En réalité, on peut piger dans le flot verbal certains mots apparentés au français, mais cette fausse identité du vocabulaire induit parfois à des contresens.

Il nous est déjà arrivé d'avoir avec de jeunes haïtiens des entrevues qui se déroulaient en deux langues différentes. Quand nous passions d'une langue à l'autre, nous avions l'impression d'être confronté à deux personnalités différentes. Autant le jeune pouvait paraître évasif, confus et sur la défensive en français, autant il nous semblait, en créole, structuré, émotivement engagé et plein de spontanéité dans la verbalisation de ses problèmes et dans sa manière d'entrer en relation avec autrui: le sujet avait la satisfaction d'être pleinement entendu et compris.

Quant au modèle d'interprétation du comportement, on peut avoir l'impression que l'haïtien présente beaucoup d'affinités avec le Québécois francophone en fonction de son histoire, de ses origines, de sa religion, de traditions communes héritées de la vieille France, et de quelques particularismes linguistiques. En réalité sous le masque de la ressemblance se dissimulent des orientations culturelles divergentes. Une telle opposition se manifeste au-delà du comportement, à travers des valeurs dont les lois représentent la codification formelle.

On peut comprendre dès lors qu'une loi, comme la loi 24 qui figure une approche à la fois sociale et légale de la protection de la jeunesse puisse susciter des problèmes pour l'administration de la justice dans les cas impliquant la clientèle d'origine haïtienne. Cette loi repose sur une certaine conception de l'intérêt de l'enfant[1], sur une philosophie des valeurs familiales, et sur un modèle de développement de la personnalité, sans doute conformes à la mentalité des québécois de vieille souche, mais susceptibles d'entrer en conflit avec les idiosyncrasies culturelles de certains groupes de migrants au Québec.

D'où la nécessité d'une réinterprétation ou d'une mise en perspective lorsqu'il s'agit d'accorder la légalité et la légitimité dans l'évaluation des jeunes haïtiens face à la justice des mineurs au Québec.

Ce besoin a été ressenti à la fois par les représentants de la société québécoise et par la communauté haïtienne. On a compris du

1. L'intérêt de l'enfant: notion très discutable. Voir Goldstein, J. Freud Anna, Solnit, J.-A.: *Dans l'intérêt de l'enfant?* Les Editions E.S.F. Paris 1978.

côté québécois qu'il était illusoire de s'en tenir à une simple traduction du créole au français pour aider les haitiens qui affrontent la justice québécoise. Qu'il fallait élargir la représentativité des intervenants québécois afin qu'elle reflete mieux la composition de la clientèle à tous les niveaux de l'intervention. Ce qui impliquait un appel aux professionnels haïtiens eux-mêmes pour qu'ils interviennent, à côté de leurs collègues québécois, auprès des différentes instances de la justice québécoise et des organismes de protection de la jeunesse chargés de l'application de la loi 24.

Du côté de la communauté haïtienne, on commençait à s'inquiéter au sujet d'une série de problèmes, à savoir :

- Les effets de la migration sur l'adaptation des antillais dans les grandes métropoles comme Montréal[4].
- L'incidence de troubles dysfonctionnels causés par ce déplacement massif de population.
- Le problème du séjour prolongé et du développement de jeunes enfants haïtiens dans des familles québécoises, par suite d'un placement légal ou d'une adoption internationale.
- L'impact de la loi 24 sur les familles des migrants haïtiens.
- La remise en cause des parents comme législateurs naturels dans le contexte autoritaire haïtien.
- Les rapports des jeunes haïtiens avec la police au Québec.
- L'interprétation des valeurs transmises par les parents aux enfants haïtiens appelés à évoluer comme enfants noirs dans un milieu blanc.
- L'image projetée de la personnalité et du comportement des jeunes haïtiens à travers les évaluations ou les expertises produites à l'occasion d'un litige opposant le jeune haïtien aux institutions de la société québécoise.

Ayant été sensibilisé à ces différentes questions de l'insertion des migrants haïtiens dans cette société, nous avons décidé de nous impliquer à un double niveau de représentation: soit au niveau des « personnes désignées par le Ministre de la Justice » au terme de la loi 24 et au niveau de l'intervention auprès de la clientèle haïtienne elle-même signalée à l'attention du Centre de Services Sociaux et du tribunal de la Jeunesse.

Notre intervention a porté sur des cas relatifs à quatre domaines soit :

- L'évaluation de certains types de crises inhabituelles dans le contexte québécois.
- Les mauvais traitements infligés à des mineurs par leurs parents.
- Les comportements délictueux de jeunes dits inadaptés ou délinquants.
- L'identité des jeunes haïtiens placés dans les familles d'accueil québécoises.

Le premier de ces domaines pose le cas de comportements problématiques parmi une classe de migrants haïtiens. Il s'agit de manifestations apparemment normales dans la culture haïtienne mais nettement déviantes en regard de la culture québécoise. Nous faisons référence ici aux cas isolés de possession et de transes parmi certains haïtiens de la classe défavorisée.

Les cas rapportés appartiennent à deux catégories : soit d'une part la simulation de cas de possession utilisée comme stratégie pour résoudre une situation conflictuelle ou, d'autre part, la manifestation d'une vraie transe conformément à la mythologie du Vaudou.

Les cas de fausse crise de possession étaient utilisés par le jeune qui voulait dramatiser ses relations avec l'entourage et échapper aux moyens de pression exercés sur lui, grâce à ce chantage aux mystères du Vaudou. Ils l'étaient dans d'autres circonstances par la famille elle-même qui voulait faire accréditer la thèse de la possession par un « loà » bossal afin de justifier le recours aux mauvais traitements infligés au « cheval » du « loà » dans le but de le contrôler[5].

La personnalité des faux « criseurs » ne présentait aucune ressemblance avec le profil typique de la possédée du Vaudou et aucun indice clinique n'autorisait à croire qu'ils seraient susceptibles de décompenser psychologiquement sous la forme d'une transe Vaudouesque.

Mais ces crises simulées coexistent avec des cas de vraie transe dont l'évaluation doit

4. DOUYON, E. Les Immigrants Haitiens à Montreal. In Lamur, H. Speckman, J.D. (ed.) ADAPTATION OF MIGRANTS FROM THE CARIBEAN IN THE EUROPEAN AND AMERICAN METROPOLIS. Université D'Amsterdam, 1975.

5. Loa BOSSAL : esprit brutal ou sauvage dans le Vaudou haïtien.

se faire non en fonction du répertoir nosographique occidental, mais dans le contexte culturel du Vaudou et par un intervenant haitien familiarisé avec de telles réalités.

Une deuxième catégorie de jeunes haitiens a été soumise à notre expertise, celle des enfants maltraités au sens de la loi 24.

On soupçonne depuis longtemps, et sur la foi de rapports antérieurs, une haute incidence d'enfants battus parmi certaines minorités ethniques au Québec[6]. Ainsi, sur 56 cas d'enfants haitiens référés au C.S.S.M.M., 72% seraient victimes de mauvais traitements. (Laroche M., 1980)[7]. En l'absence de données comparatives disponibles, nous ne pouvons pas encore vérifier si cette incidence est plus élevée chez les haitiens que chez les portugais, les italiens ou les marocains, par exemple. Mais sur la base d'informations statistiques sommaires et d'études pilotes (Congrès de l'Association des Services Sociaux du Québec, mai 1979)[8], confirmées par des observations cliniques, nous sommes en mesure d'affirmer que l'haitien passe pour avoir la fessée facile.

Cet aspect de la personnalité collective de l'haitien viendrait en partie d'une conception tyrannique de l'autorité parentale et d'une longue tradition autocratique inscrite dans l'histoire du pays et renforcée par les institutions sociales. Ses racines africaines, son passé d'esclave, sa contamination par certaines coutumes françaises, ses traditions scolaires, son type de relation avec les appareils du pouvoir, prédisposent l'haitien à mettre l'accent moins sur l'auto-discipline que sur la contrainte physique dans l'éducation des enfants.

La coutume de battre les enfants, qui fait traditionnellement partie du Droit de Correction paternelle, est soumise en Haiti à un système de contrôle social informel. Ainsi, la famille étendue et les voisins exercent un droit de regard sur les types de traitements infligés aux enfants. La police et la justice n'interviennent dans cette juridiction privée de la famille que dans les cas extrêmes où des sévices corporels étendus et répétés exigent le recours aux autorités publiques.

La migration de la famille haitienne au Québec n'a fait que renforcer cette pratique culturelle de la part de parents pris de panique devant la perspective d'une remise en cause de leur autorité et de leur droit de correction physique des enfants. Dénoncés par des voisins ou par leurs enfants eux-mêmes, plusieurs migrants haitiens sont forcés de s'interroger sur l'idéologie qui sous-tend leurs techniques éducatives. De telles techniques les mettent en conflit avec la loi 24 et en porte à faux par rapport aux normes et valeurs de la société québécoise.

En général, le phénomène des enfants victimes de mauvais traitements, reflète un climat de violence familiale. Cet enfant objet de sévices, devient un bouc-émissaire dans la dynamique familiale et se trouve appelé à perpétuer un cycle de violence d'une génération à l'autre. Dans le cas de certaines minorités ethniques comme celle des haitiens au Québec, les prétendus mauvais traitements appliqués aux enfants traduiraient vraisemblablement un conflit entre des valeurs culturelles opposées.

L'enfant du migrant haitien peut être le «porteur du symptôme» dans les difficultés d'adaptation de toute la famille. Celle-ci se sent justifiée de renforcer les contrôles pour compenser le climat de laxisme réel ou imaginaire du milieu d'accueil. Les démêlés de la famille avec la justice des mineurs ne sont pas imputables exclusivement à la loi 24 et à ses modes d'application. Mais cette loi est susceptible de faire mieux ressortir le choc entre la culture d'origine du migrant et la culture d'accueil. Elle impose des contraintes normatives aux parents et défend certains droits des enfants qui entrent en conflit avec des valeurs éducatives de certains groupes cibles au sein de la population.

Dans un autre ordre d'idées, nous nous sommes penché non plus sur la violence appa-

6. JELIU GLORIA: Le syndrome de l'enfant maltraité. In L'ENFANT. EXPLORATIONS RECENTES EN PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT publié sous la direction de Jean-François Saucier. Presses de l'Université de Montréal, 1980.
7. LAROCHE, M. Communication au colloque sur l'Education Haitienne organisé par l'Association des Médecins Haitiens de Montréal. Université du Québec à Montréal, 1980.
8. Congrès de l'Association des Centres de Services Sociaux du Québec. Thème: ON N'AURA PLUS LES ENFANTS QU'ON AVAIT. Atelier: L'enfant et L'Immigration. Montréal, mai 1979.

rente des parents ou des tuteurs, mais sur celle des jeunes haitiens eux-mêmes dans la perspective d'une psychopathologie de la transplantation. On sait que l'émigration peut être un facteur de progrès et d'enrichissement de la personnalité pour certains; mais pour d'autres particulièrement vulnérables, elle peut constituer un choc générateur de conflits et de crises. Ainsi, le pourcentage de migrants en général qui fréquentent les cliniques de consultation psychologique serait proportionnellement plus élevé que dans les pays d'origine. Il en serait de même pour l'incidence de comportements déviants, tels le suicide et les différentes formes de délinquance et de criminalité.

Le migrant marginalisé, qui a perdu ses horizons habituels, aux prises avec des sentiments d'aliénation et d'hostilité, peut devenir hypersensible, méfiant et exagérement interprétatif dans ses relations avec les autres. En certaines circonstances, il peut trouver dans l'alcoolisme, dans la dépression et dans les maladies mentales un exutoire à son ambivalence et à son désespoir.

D'autre part, les conflits d'acculturation seraient beaucoup plus accusés pour les enfants que pour les parents. Le fait d'être enserré entre deux cultures antagonistes affecterait les premiers dans le processus même de formation de leur identité et les prédisposerait à recourir à des formes variées de déviance. Plus l'écart culturel semble important entre le milieu d'origine et le milieu d'accueil, plus l'adaptation de la deuxième génération, celle des enfants de migrants, paraît comporter un certain nombre de risques[9].

Faute de données statistiques précises, nous ne sommes pas en mesure de confirmer ni d'infirmer actuellement la validité d'une telle thèse dans le cas des jeunes haitiens au Québec. La psychopathologie de la transplantation des migrants haitiens ici en est à ses débuts et n'a pas encore dépassé la phase des premières interrogations.

Sur le plan de la justice des mineurs, les signalements, quoique modestes, ne passent pas inaperçus à cause de certains modes d'expression culturelle de la délinquance. La dispersion de la famille haitienne, due au mouvement migratoire tous azimuts, cause un effondrement de l'encadrement paternel et maternel et une prise du pouvoir dans la famille par les oncles, tantes, grand-mères et alliés dont les excès punitifs exacerbent les conflits avec les jeunes. Ceux-ci sont poussés à la fugue et plus rarement vers des délits caractérisés pour fuir le milieu familial et s'orienter vers des valeurs plus attrayantes de la société québécoise.

C'est à partir de cette problématique que des intervenants du C.S.S.M.M. notent deux attitudes contradictoires de la part des parents haitiens face aux problèmes posés par leurs enfants mineurs. Lorsque la manœuvre de retourner en Haïti un enfant réputé difficile échoue en raison de circonstances imprévues, les mères haitiennes, en particulier, ont tendance à réclamer abusivement un placement pour leurs enfants dans une institution d'accueil faussement assimilée à un pensionnat idéal. Dans d'autres cas, la famille qui se voit frustrée de la tutelle parentale, réagit très négativement au placement de l'enfant dans un environnement tout à fait étranger au milieu culturel haitien. Elle craint de démériter à la fois aux yeux de l'enfant et face à la communauté d'origine.

Quant à la délinquance même des jeunes haitiens dont le volume paraît fort réduit, si l'on s'en rapporte aux déclarations de la police de la communauté urbaine de Montréal[11], nous avons pu nous rendre compte, à l'occasion d'un cas susceptible de faire jurisprudence, des particularismes culturels capables d'orienter l'expertise des intervenants québécois sur de fausses pistes.

L'application de critères psychopathologiques traditionnels lors de l'évaluation psychiatrique sans tenir compte des incidences

9. BASTIDE, R. Sociologie des Maladies mentales. Flammarion, 1965. DEVEREUX, G.: Essais d'Ethnopsychiatrie générale. Gallimard, 1970. LAPLANTINE, F. L'ETHNOPSYCHIATRIE. Editions Universitaires, 1973.

10. BATHALIER, A. Communication au Colloque sur l'Education Haitienne. Université du Québec, 1980. AZHEVEDO, G. Communication privée.

11. Police de la Communauté Urbaine de Montréal. Recherche sur l'Adaptation des Haitiens au Québec sous la direction de Emerson Douyon (non publiée).

culturelles pertinentes peut contribuer à conférer au cas, une connotation de dangerosité qu'il n'a pas. Le vécu antérieur des jeunes haitiens avant l'expérience migratoire de la famille au Québec, l'adhésion à des valeurs étrangères apparemment déviantes au regard des normes québécoises constituent des données de base qui peuvent apporter au tribunal de la jeunesse un éclairage nouveau et différent dans tous les cas où un jeune haitien risque d'être identifié comme un délinquant, ou comme un «infracteur» aliéné, dangereux et persistant.

Si les noirs américains se trouvent sur représentés, en proportion de leur poids démographique, dans les statistiques de police, des tribunaux criminels et des centres de détention pour mineurs et adultes, c'est en partie à cause d'un tel biais culturel dans l'évaluation de leur prétendue inadaptation à la culture de la majorité. Il ne faudrait pas qu'à partir d'une dangerosité appréhendée du noir on évalue le comportement du jeune inadapté haitien au Québec selon de semblables schèmes de référence.

Quant aux cas des enfants haitiens enlevés à leurs parents et placés dans les familles québécoises, l'examen de cette question nous conduit à un constat de réalité qui force à réfléchir.

L'haitien qui a connu l'expérience de l'exode en Amérique du Nord et qui a vécu comme tel l'expérience de la marginalité des groupes minoritaires au Québec, commence comme tout migrant à faire un jour le bilan de son aventure migratoire. Dans sa valse hésitation entre Haiti et le Québec, il lui arrive de se poser de sérieuses questions au sujet de son identité et de celle qu'il contribue à créer chez ses enfants.

Comme adulte, il sait au moins qui il a été, même si son image de soi présente et future peut lui paraitre confuse. Mais lorsque dans le cheminement de son questionnement il se projette dans ses enfants dont l'identité est doublement façonnée par leur appartenance ethnique au milieu haitien et par leur vécu de jeunes au Québec, il y a lieu pour ce parent d'enfants de migrants noirs dans un milieu blanc de demeurer perplexe.

Notre interrogation à ce sujet était circonscrite jusque là à un plan purement épistémologique. Nous nous demandions quel serait l'impact de cette «identité partagée» sur le développement normal de la deuxième génération. Comment les enfants des migrants haitien se perçoivent-ils et se situent-ils dans l'espace québécois. En quoi leur image de soi et celle des autres sont-elles conditionnées par leur phénotype?

Avant même de pouvoir apporter au niveau de la recherche une réponse à ces différentes interrogations, nous commençons à entrevoir un certain nombre de pistes sur le plan de la clinique. Nos expertises auprès des mineurs haitiens placés par ordre du tribunal dans des familles d'accueil québécoises, nous révèlent des dimensions nouvelles du problème.

Ces enfants noirs placés dans une famille blanche donnent dans certains cas des signes équivoques au sujet de leur acceptation de soi, de leur couleur et de leur appartenanc ethnique. On peut présumer que ces jeunes qui ne veulent plus rien savoir des tradition haitiennes et du créole en particulier, manifestent une ambivalence au sujet des valeurs du milieu d'origine.

En réalité, il est difficile de distinguer chez ces jeunes entre leur hostilité envers leur famille et leurs sentiments négatifs face à leur groupe ethnique. Le conflit semble se situer plutôt entre le type d'éducation des enfants dans les familles haitiennes et les modes de relation parents-enfants dans les familles québécoises.

Le jeune haitien placé dans une famille blanche en arrive vite à partager les valeurs de cette famille. Il est porté dès lors à répudier l'idéologie des haitiens sur la légitimité des fessées, sur les restrictions exagérées quant aux sorties. Il désaprouve le type de travail imposé aux jeunes à la maison et ne partage pas la méfiance des parents en ce qui concerne les relations sociales des jeunes entre eux.

En comparaison avec les valeurs du milieu culturel québécois où il est appelé à évoluer, l'enfant du migrant haitien trouve que les parents haitiens mettent l'accent sur de attitudes essentiellement négatives dans leurs relations avec les enfants. Aussi, dans certains cas, préfère-t-il fuir le milieu familial haitien et chercher refuge auprès de parents adoptifs

québécois qui paraissent plus attentifs aux besoins véritables de la jeunesse actuelle. Devant de telles attitudes de mise à distance ou de rejet, on peut comprendre les angoisses des parents haïtiens quant aux effets à long terme du placement de leurs enfants dans les familles québécoises. Ils craignent de se retrouver finalement devant un être identique dans son phénotype, mais aliéné dans ses valeurs.

Au terme de ce bilan fort sommaire de la position des jeunes haïtiens et de leurs familles face à la justice des mineurs au Québec, il est permis de formuler des réserves quant aux perspectives d'adaptation sociale des migrants haïtiens dans le contexte culturel québécois.

Le mirage de l'abondance une fois dissipé, que reste-t-il? Une famille souvent dispersée, coupée de ses racines, ébranlée dans ses traditions, remise en question dans ses valeurs, acculée à la défensive face à une génération d jeunes en quête d'autonomie et de nouvelle identité. L'aventure de la migration, qui a bien dissimulé ses pièges, valait-elle la peine d'être tentée? C'est aux parents comme à la jeune génération qu'il appartient d'y répondre.

Les problèmes rencontrés par les familles haïtiennes à New York en rapport avec la loi de la protection des enfants: étude de cas et tentative d'explication.

Joseph M. LAMARRE,
travailleur social New York.
Bureau of Child Welfare.

Depuis notre exode en masse à l'étranger, il était temps que des Haïtiens de différentes disciplines se réunissent pour échanger leurs expériences au contact de leurs frères transplantés en Amérique du Nord et jauger leur degré d'absorption et de tolérance de la culture des différents pays d'accueil.

Je dis *«les Amériques du Nord»* parce que, si les problèmes causés par la transplantation sont identiques, il existe des variantes qui affectent positivement ou négativement le processus d'implantation en terre étrangère. L'expérience vécue par un Haïtien qui débarque à New York ou à Chicago, villes industrielles, n'est pas pareille à celle qu'il aura rencontrée à Boston ou à New-Haven, particulièrement en matière d'emploi, de logement, de l'admission et de la fréquentation scolaire et enfin de l'attitude des habitants du pays d'accueil. Il est certain que l'Haïtien même analphabète qui arrive à Montréal retrouvera certains sons familiers, tandis que celui qui débarque à New York se trouvera complètement dans l'inconnu. La vie d'un Haïtien fraîchement installé à Montréal est bien plus facile que celle du même compatriote qui s'établit à Ottawa, Québec Ville ou Arvida.

Notre exposé qui s'intitule *«Choc Culturel des familles haïtiennes face aux lois et règlements sur la Protection des enfants»* essaiera d'identifier les facteurs communs et dominants dans les réactions des familles haïtiennes, à la lumière des études publiées sur d'autres communautés minoritaires aux États-Unis et au Canada. Il ne nous a pas été possible de présenter une étude exhaustive sur les réactions des parents haïtiens vis-à-vis des lois et règlements sur la protection des enfants, ne disposant pas des moyens et du temps nécessaires pour un tel effort.

En nous basant sur des interviews avec certaines familles haïtiennes et d'autres travailleurs sociaux qui ont passé comme nous plus de cinq ans dans le service de la protection des enfants, nous présenterons à la quatrième partie de cet exposé trois profils valables et typiques de cas haïtiens rencontrés dans ce champ.

LOIS SUR LA PROTECTION DES ENFANTS

Il n'est pas sans intérêt de rappeler que la loi sur la Société pour la Protection des Animaux (SPCA) est antérieure à la loi sur la Société pour la Protection des Enfants (SPCS). La première date de 1866, la dernière remonte

à 1875. La loi complète sur la protection des enfants a été prise en 1973. New York, considéré l'un des états les plus libéraux à beaucoup de points de vue, n'a pas été le premier à créer de telles lois.

La Loi

La loi définit le « Child Abuse » ou traitement abusif des enfants, tous sévices exercés contre un enfant âgé de seize ans ou moins qui auraient provoqué chez cet enfant :

a) un risque substantiel de mort
b) une infirmité ou une incapacité prolongée
c) un dommage physique ou psychique et
d) tous risques auxquels aurait été exposé un enfant qui pourrait causer sa mort ou entrainer l'une des conséquences plus haut citées.
e) toute offense sexuelle — telle que définie par la loi pénale — qui aurait été commise avec l'assentiment des parents ou de par sa négligence.

La loi fait une différence entre « maltreated child » et « abused child » et précise qu'un enfant maltraité (maltreated child) peut être défini comme tout enfant âgé de moins de dix-huit ans :

a) qui a été victime d'un dommage physique à lui infligé, non accidentellement, par un parent ou de par sa faute.[1]
b) tout enfant auquel un parent aurait refusé par négligence de fournir la quantité adéquate de nourriture, de vêtements, les soins médicaux et éducatifs nécessaires ;
c) tout enfant auquel les parents ou les personnes légalement responsables auraient négligé d'accorder le degré d'attention nécessaire pour le protéger ; ou encore tout enfant contre lequel le ou les parents auraient infligé des punitions excessives soit par manque du contrôle de soi ou comme conséquence de l'abus de l'alcool ou des narcotiques ;
d) tout enfant abandonné par ses parents ou autre personne légalement responsable et tenue d'en prendre soin.

En ce qui concerne le « Child Neglect », la loi ne l'a pas défini en termes précis. Cependant, on peut inférer à partir de la terminologie employée pour définir le « maltreatment » que : « Le Neglect » serait plutôt un délit d'omission et le « abuse » serait un délit de commission. Par exemple, si un parent ne nourrit pas volontairement son enfant de façon adéquate, ne lui fournit pas les soins médicaux nécessaires, ne l'envoie pas à l'école régulièrement sans raison valable, néglige volontairement de remédier à ses déficiences scolaires, comme le veut la loi sur l'éducation, ce parent ou ce gardien légal commet le « Neglect » ou la négligence dans le traitement de l'enfant.

Si un parent inflige des punitions corporelles qui laissent des marques sur le corps de l'enfant ou endommage un de ses organes internes ou externes, il est présumé coupable de « Child Abuse ». Ce parent, s'il est reconnu coupable, peut être aussi condamné à une pénalité, compte non tenu des mesures prises pour protéger l'enfant. Il en est de même des délits sexuels.

Procédure devant le tribunal[2]

Suivant le caractère du rapport, le Service de la Protection des enfants doit immédiatement ou dans les vingt-quatre heures commencer une investigation sur le cas qui lui est rapporté. L'investigateur social doit collecter les faits et est mandaté par la loi pour prendre certaines actions immédiates, s'il le juge nécessaire ou présenter les faits à son supérieur qui évalue la situation et, d'accord avec lui, prend une décision. Celle-ci peut consister en une pétition préparée avec la collaboration de la section légale attachée au service ou dans la recommendation de certaines mesures propres à assurer le fonctionnement normal de parents tout en assurant la protection de l'enfant. Le rôle de l'investigateur social (caseworker) est déterminant, car tout en éclairant le tribunal, il doit guider les parents sur la procédure à suivre.

1. Parent est ici pris dans le sens anglais, c'est-à-dire père et mère ; personne responsable s'entend de toute personne qui est tenu de par la loi de prendre soin et de protéger l'enfant pour un temps plus ou moins long (gardien, professeur, « foster parent »).

2. Une partie de la loi a été traduite, le reste est résumé.

Le tribunal, après avoir reçu la pétition, fixe une date pour la première audition du cas. À cette première session, le parent est requis d'être présent. Le cas peut être ajourné, juste le temps pour un avocat d'être assigné au parent en jugement pour l'assister, s'il n'a pas de revenu suffisant.

À toutes les comparutions, le parent en cause devra être présent, assisté de son conseiller. Seront aussi présents le « law guardian » ou conseiller de l'enfant, l'investigateur social et l'avocat du Service qui, dans notre système juridique serait l'équivalent du ministère public. Le Juge est souverain dans sa décision: Il peut ordonner le renvoi du cas et la remise de l'enfant à ses parents; il peut confirmer que l'enfant reste sous la surveillance du Commissaire du Welfare représenté en la circonstance par l'Investigateur social. Le Juge peut aussi ajourner le cas en attendant que les parents soient soumis à des tests psychologiques ou psychiatriques pour évaluer leur compétence à continuer de prendre soin de l'enfant.

Comme vous pensez, la procédure est parfois longue et irritante. Elle est toujours ennuyeuse pour des parents qui doivent sacrifier des heures de travail pour répondre aux convocations du tribunal de famille.

Les décisions de ces tribunaux sont sujettes à pourvoir devant des juridictions supérieures. En réalité, ce droit a été rarement exercé, étant donné qu'il est coûteux et demande du temps et de la patience.

Sources d'information

Les informations qui aboutissent au Bureau de la Protection des Enfants (Bureau of Child Welfare) dénonçant les abus et les négligences, proviennent de deux sources principales classées par la loi:

a) les sources mandatées ou officielles qui comprennent les institutions scolaires, les services sociaux et hospitaliers et la police etc...
b) les sources ordinaires constituées par tout individu qui se trouve en connaissance d'un cas de « child abuse or neglect ». Dans cette catégorie, on range les amis, les parents, les ennemis potentiels, les voisins ou toute autre personne intéressée.

Les rapports qui proviennent de ces dernières sources sont les plus controversés et les plus sujets à caution pour deux raisons principales:

1) les informateurs peuvent garder l'anonymat et l'investigateur est de par la loi tenu de garder le nom secret, s'il venait à le connaître.
2) ces informations sont parfois fausses ou inspirées par le désir de nuire à la personne désignée comme auteur présumé des allégations contenues: C'est le cas de beaux-parents qui en veulent à leur bru ou à leur gendre, de maris fatigués de payer l'allocation familiale, de voisins chicaneurs ou de propriétaires qui veulent évincer un locataire jugé indésirable, etc...

Quelle que soit la source du rapport, il doit être considéré avec la même attention.

PROBLÈMES CULTURELS

Le parent haïtien qui reçoit la visite d'un investigateur social n'en comprend pas toujours le sens et l'interprète souvent comme une intervention abusive dans sa façon d'éduquer ses enfants. Certains peuvent refuser de le laisser pénétrer chez eux ou l'accueillent avec hostilité.

D'autres en perdent la tête et pensent ou bien à retourner en Haïti « ces petits animaux » ou à les « mépriser » dans la maison. Ces réactions témoignent d'un manque de maturité ou simplement de l'incompréhension d'un système différent du nôtre où le fouet est encore à l'honneur.

Beaucoup de membres de la communauté haïtienne accueilleraient avec plus de complaisance un parent qui aurait battu son enfant même violemment pour « le corriger » que celui qui négligerait de le laisser sans manger. Beaucoup de compatriotes continuent à vanter la valeur thérapeutique et éducationnelle du fouet et brandissent à l'appui de leur thèse les noms de Z ou de Y qui avaient été souvent battus dans leur enfance et sont devenus des hommes « comme il faut » plus tard. Mais, jusqu'à présent, aucune étude n'a été publiée sur les traumatismes subis par les enfants auxquels on a infligé des peines corporelles répétées.

Pour ou contre la punition corporelle

« Que voulez-vous que je fasse, disait un père de famille à un ami qui lui reprochait de trop battre son enfant » ? « Laisser cet enfant pousser comme ces petits noirs américains que nous voyons dans les rues » ? Derrière ces interrogations, on perçoit le désir de l'Haitien qui veut conserver une image de respectabilité, de « nègre supérieur » et qui choisit pour son enfant un modèle dont il ignore les tares. Nous condamnons cette approche qui tend à résoudre un problème sérieux à partir de données fausses. D'abord, nous ne pouvons pas ranger dans un lot à part « tous les petits noirs américains » et ensuite nous imposons — sans le dire — à nos enfants des modèles dont nous ne connaissons pas tous les contours. Nous pensons que chaque cas doit être considéré individuellement et sanctionné selon les circonstances et ses mérites.

Nous sommes cent pour cent en faveur de toute sanction efficace qu'on peut substituer au bâton.

Les parents haitiens doivent se résigner à abandonner la pratique des punitions corporelles qui sont contraires aux lois de New York. Les parents haitiens doivent comprendre que l'éducation d'un enfant commence à la naissance et que les sanctions doivent être appliquées justement et opportunément, et doivent être proportionnelles aux fautes que l'on veut sanctionner. Il est à déplorer que des parents accueillent à coups de fouet un enfant qui s'est battu avec un petit camarade. Déplorable aussi qu'un père de famille se contente d'adresser de simples remontrances à son garçon qui a volé une bicyclette et n'exige pas qu'il aille la restituer. Il n'est pas nécessaire de battre un enfant qui refuse d'aller saluer sa grand'mère. Il n'est pas raisonnable de gifler en public un enfant pour un impair qu'il a commis.

Nous aurions mieux fait de donner de bonnes habitudes à nos enfants dès la plus tendre enfance.

Mais donner de bonnes habitudes, remarque une mère de famille haitienne, c'est facile à dire ; le problème est de leur inculquer le sens du respect dans un milieu pourri comme New York.

PROBLEMES DU MILIEU

Le Sénateur Brook estimait dans son rapport au Sénat Américain qu'environ 500 000 haitiens sont entrés aux États-Unis entre 1957 et 1974 et Mr Georges Anglade est d'accord avec ce chiffre.

L'accroissement de la communauté haitienne provient aussi des enfants des mariages entre Haitiens aux États-Unis. Il est donc normal que le nom haitien soit mêlé à des situations bonnes ou mauvaises. La raison est que, après dix à quinze ans il s'est formé aux États-Unis une nouvelle génération d'Haitiens qui n'acceptent pas les valeurs que leurs parents continuent à vénérer. Ces Amero-Haitiens paraissent plus ajustés au milieu que leurs parents qui continuent à traîner le poids de traditions et de mœurs qu'ils ne peuvent pas imposer à leur progéniture. Les enfants subissent la double pression des parents qui veulent leur transmettre leur héritage culturel et celle de leurs pairs — ou semblables — qui les sollicitent constamment à laisser tomber ces vieilles traditions en échange des us et coutumes américains.

Pour nous, adultes de la diaspora à New York, le problème n'est pas moins crucial. Notre situation est pareille à celle de l'Haitien en France telle que décrite dans l'étude de Roger Bastide et confrères :

> « Lorsqu'ils quittent Haiti, les Haitiens (...) expérimentent le phénomène de la transplantation et tout ce qu'il implique comme changements tant sur le plan bio-chimique que social et culturel. Les stress sont nombreux et rendent l'adaptation à la société d'accueil difficile (...) (P. 166) in *Les Haitiens en France*.

Tout Haitien qui arrive à l'étranger passe par une période d'adaptation plus ou moins longue qui comporte ses déceptions et parfois ses récompenses. D'abord, l'adulte qui a connu une vie difficile en Haiti pense à rattraper le temps perdu et réparer les échecs. Pour le faire, il compte surtout sur sa progéniture qu'il considère comme son patrimoine et son prolongement. Il ne comprend pas que le but de l'enfant puisse être différent du sien ni que celui-ci puisse entretenir ses propres ambitions. Il lui arrive alors de concevoir pour son enfant des rêves qui dépassent et ses moyens financiers et les aptitudes de celui-ci

Certains parents veufs ou divorcés croient pouvoir décharger sur les pauvres épaules d'un enfant à peine pubère «les responsabilités domestiques» de toute la famille et deviennent furieux si la pauvre créature se rebelle.

Du côté des enfants, un problème sérieux est celui de l'adaptation scolaire. L'enfant qui arrive à New York est jeté — le plus souvent sans directive — dans une classe qui correspond plus à son âge qu'à son niveau de connaissance en Anglais. Certes, s'il est très jeune, il finira par attraper la langue dans moins d'une année: cependant, pendant cette période d'incubation, bien des connaissances fondamentales lui auront échappé. S'il est plus âgé, la maîtrise de la langue se fait plus difficilement et le processus d'absorption cause tant de frustrations que souvent l'enfant déserte les salles de classe. Les parents — lorsqu'ils finissent par se familiariser avec les «report-cards» réagissent très mal à leur contenu — ce qui porte les enfants à les intercepter. Ils auraient dû plutôt solliciter l'assistance de l'école ou choisir un tuteur pour l'enfant. Mais, souvent ces parents ne comprennent rien au système scolaire du pays ni au drame que traverse l'enfant.

L'Haïtien réagit très mal à l'échec de ses enfants. Il y ajoute, pour aggraver sa déception, ses propres frustrations. Habitué à une vie dans laquelle il «gouvernait son temps» — du moins pour ce qu'il s'agit d'une certaine classe — l'Haïtien transplanté à New York se voit brusque et contraint de fournir huit «heures sauvages» au patron dur et inhumain.

L'image euphorique qu'on se faisait de deux mains remplies de dollars gagnés au prix d'un labeur assidu et consciencieux est vite remplacé par la déception de voir que cette poignée de billets imprimés ne peut satisfaire le quart des besoins nouveaux nés à partir du premier contact avec le sol américain. On ne dira jamais assez les frustrations de l'Haïtien de la classe moyenne, bachelier dans son pays, avocat licencié ou comptable de se voir dans l'obligation d'accepter un simple emploi de balayeur ou de porteur. Il l'accepte volontiers pour survivre, mais pour découvrir bientôt que le patron l'a renvoyé parce qu'il l'a trouvé trop «slow» (lent). Pourtant, c'est sur ce salaire qu'il comptait pour survivre à New York avec sa famille si elle est avec lui ou entretenir sa «longue queue» qu'il a laissée après lui en Haïti.

Sur un autre pallier se dresse le «teen-ager» haïtien qui semble nager dans le milieu comme poisson dans l'eau et peut avoir déjà fait connaissance avec la drogue et d'autres tentations qui semblent surgir du sol de New York comme d'immenses serpents. Parents et enfants ne peuvent plus se comprendre ni se parler. Les menaces ne peuvent plus tempérer l'ardeur de ces jeunes qui se croient maîtres du pavé et du subway, jusqu'à ce qu'un jour ils se retrouvent derrière les barres d'une cellule étroite.

C'est ce tableau d'angoisse, de frustration de colère et de tristesse que nous essaierons d'illustrer dans les trois profils que nous allons présenter.

TROIS PROFILS DE FAMILLES HAÏTIENNES À NEW YORK

Les trois profils que nous présentons sont de cas types construits à partir de certaines réalités, mais qui ne ressemblent à aucun cas particulier.

Profil A.

Le chef de famille est Monsieur P. Il est déjà divorcé, lorsqu'il débarque à New York, laissant après lui, en Haïti, avec sa femme qui est professeur d'école primaire, trois enfants. Appelons-les Yvonne, quinze ans, Pierre quatorze et Jeannette douze ans. C'est pour priver sa femme du plaisir d'avoir ses enfants auprès d'elle que Monsieur P. deux ans après son arrivée au pays des gratte-ciel et aussi pour ne pas avoir à lui servir une pension pour les enfants, décide de les faire chercher. Madame P. de son côté permet le départ des enfants pour montrer à Monsieur ce qu'il coûte de prendre soin de trois enfants sans le concours d'une femme.

A New York, Monsieur P. qui travaille comme aide-comptable de nuit dans une firme de transactions financières, s'accroche à une jeune Haïtienne pour l'aider à porter son fardeau. Mais ça ne marche pas. Il en trouve une autre; mais celle-ci demande à se marier. Monsieur P. l'épousera. Heureusement qu'ils n'auront pas d'enfant.

Jeannette, la dernière fille de Mr. P. est la mieux adaptée aux mœurs du pays et apprends l'anglais assez vite. Mais elle est réputée pour sa mauvaise conduite à l'école. Deux fois en moins d'un mois, son père a été appelé pour réprimander la petite turbulente. Trois mois après, elle est renvoyée chez elle pour avoir oublié ses souliers de sport. Monsieur P. est déjà réveillé et se prélasse, lorsqu'il voit arriver Jeanette avec la note. Il s'arme d'une corde électrique et lui donne une raclée. Elle retourne en classe les yeux bouffis et des marques contondantes sur tout le corps. L'infirmière est alertée, le directeur aussi qui immédiatement adresse un rapport au bureau de la protection des enfants. L'investigateur, un américain — constate les faits rapportés et décide d'envoyer tous les enfants dans une maison d'accueil, tandis que Monsieur P. est avisé de la décision et le cas déféré au tribunal. Monsieur P. est hors de ses gonds et ferme la porte au nez de l'investigateur. Mais un ami arrive à le calmer et le guide dans la procédure à suivre.

Au tribunal, il invoque le choc culturel et trouve même une cousine qui accepte de déposer en sa faveur. Mais le Juge est sourd à ce plaidoyer, surtout après avoir entendu l'aînée des filles raconter les souffrances qu'elle a endurées. Tous les enfants sont interrogés en chambre close, les partis étant présents: Yvonne dit qu'elle a été battue à coups de pantoufle, pour s'être réveillée trop tard pour aller à l'école; une deuxième fois pour ne pas avoir salué Papa au réveil, alors que celui-ci expressément dit qu'on ne doit pas l'embrasser, tant qu'on ne s'est pas lavé. Une troisième fois, elle n'a pas montré assez d'habileté pour faire la lessive en même temps qu'elle faisait à manger.

Pierre n'a pas déposé contre son père dont il est l'enfant gâté à cause de ses succès au basket-ball. Mais il a peur de lui et décide de suivre ses sœurs dans la maison d'accueil. Finalement, après une année d'allées et venues à la cour, Monsieur P. obtient que son avocat auquel il a payé mille dollars que les enfants rejoignent leur mère en Haïti. On ne sait pas ce qu'ils sont devenus, sa seconde femme a aussi divorcé de lui...

Profil B

Monsieur G. était fonctionnaire sous les deux gouvernements passés. Il a dû fuir la persécution après les élections. Sa femme, une bourgeoise de province retourne dans son patelin avec ses deux enfants: Edwig qui a quatre ans et Ingrid trois, tandis que Mr. G. après maintes démarches finit par s'envoler vers New York. C'est l'époque de l'exode de l'intelligentsia. Un ami lui donne un tuyau par lequel il est admis dans un organisme international. Deux ans après, sa femme le rejoint. La famille s'établit dans un hôtel à Manhattan et tout va bien. Edwig est admis au lycée français, tandis qu'Ingrid va dans une école religieuse. Un bébé va naître qui agrandit la famille: Il s'appellera Frank...

Voilà bien dix ans depuis que la famille est à New York; ils ont pu accumuler un petit pognon qu'ils avancent sur une maison à Queens, le quartier à Manhattan ayant détérioré sensiblement.

Leur nouvelle demeure est «bien située». A part une famille équatorienne, ils sont les seuls noirs dans le quartier. Les Blancs, ses voisins, trouvent les nouveaux-venus sympathiques et les appellent «Frenchies». Tous les enfants fréquentent à présent des écoles religieuses.

Au moment où débute cette histoire, Edwig a quinze ans, Ingrid quatorze et Frank sept.

Edwig et Ingrid sont à présent des «teenagers». A chaque fin de semaine, ils sont invités à des «partys» chez des amis à Long Island. Mais Monsieur G. vient de découvrir que Edwig fume, lorsqu'il a trouvé dans sa poche un paquet de cigarettes. Il lui fait des remontrances et confisque les cigarettes. Une semaine après, Ingrid est surprise par la supérieure en train de fumer avec une petite compagne. Monsieur G. très sensible aux critiques donne une correction à Ingrid qui lui laisse des blessures et contusions aux bras, à la ceinture et aux jambes. Le bureau de la protection des enfants est alerté; l'investigateur, un Latino-Américain comprend les explications que lui fournit Monsieur G. et ne défère pas le cas au tribunal. Cependant, il lui dit de se restreindre dans sa façon de corriger les en-

fants; il est très fâché de la remarque et a failli tout gâcher.

Moins de deux ans plus tard, les enfants se trouvent dans une voiture pilotée par un des amis du quartier en état d'ébriété. Le jeune homme est arrêté par la Police. On fouille le coffre et l'on trouve une dizaine de paquets de marijuana. Le père du jeune homme arrive à en tirer son fils. Mais, Monsieur G. très soucieux de sa réputation refuse d'aller au tribunal. Il est sommé de s'y présenter sous menace d'être arrêté. Il se présente et déclare qu'il ne veut plus entendre parler de ce jeune homme. Finalement on le convainc de remplir une « pétition pour personne nécessitant la supervision » (PINS d'après le sigle des mots anglais « Person in Need of Supervision »), étant donné que le jeune homme n'est pas en âge d'être envoyé dans une maison d'accueil. On lui assigne une probation officer », c'est-à-dire qu'il est sous la surveillance de la police.

Monsieur G. est découragé et rejette sur sa femme la responsabilité de ce qui est arrivé, la femme blâmant le mari de n'avoir jamais mis le temps suffisant pour connaître ses enfants. Le mariage est pratiquement brisé. Monsieur trouve un poste en Asie, tandis que Madame retourne en Haiti...

Profil C.

La première escale de Monsieur T en laissant Haiti à bord d'un voilier est Inaque. Il y débarque avec quelques dollars et vit de combines. Il a laissé six enfants en Haiti. Après cinq ans, son oncle et sa tante qui habitent New York depuis quinze ans ont pu lui signer un affidavit. Ancien élève des Pères Salésiens, il n'a jamais été diplômé et se vante de posséder treize métiers. Mais cela ne sert à rien. Monsieur T. est trop désespéré. Il finit par rencontrer des « frères preneurs » et il se jette dans la boisson avec le même entrain qu'on lui connaissait en Haiti. Après une année de *resquille*, il trouve un job au cale de halage.

Deux ans après, son oncle alarmé par l'état de misère des enfants en Haiti le convainc de les faire chercher. C'est ainsi qu'un dimanche, ils arrivent dans ce « pays de rêve ».

Monsieur T. a vite fait de se brouiller avec ses mentors. Il laisse leur maison et va s'installer dans son propre appartement. C'est là que commencent les misères des enfants. Monsieur réunit chaque soir les trois filles devant une étagère haut perchée où brûle constamment une bougie éclairant les pages d'une bible ouverte à la page des psaumes de la pénitence et exige que les enfants prient pour les péchés de leur mère. Ces séances sont toujours précédées d'une longue cuite de rhum ou de bière. Les enfants ont peur et décident de se barricader un soir dans leur chambre. Le père enfonce la porte et se jette sur elles à grands coups de ceinturon. Les enfants le bousculent et s'enfuient en tenue sommaire. La Police les attrape dans les rues et le service est alerté.

L'investigateur cette fois est un Haïtien: Il place les enfants chez une parente de la mère et le lendemain il rend visite à l'auteur de ces abus.

Tout d'abord, Monsieur T., accueille avec sympathie ce compatriote qui le connaît de vieille date. L'interview a lieu dans la salle à manger où Monsieur T., puant l'alcool et buvant encore sa bière essaie de convaincre l'investigateur que ces enfants sont de « petites vermines » qui ne l'aident en aucune manière, gaspillent son argent à acheter des cosmétiques et le laissent sans manger. L'investigateur lui explique que ce cas doit aller au tribunal; il piaffe, mais finit par accepter la réalité. Il décide d'engager son propre avocat, espérant trouver les moyens de retourner ces « diablesses » en Haiti. Ne pouvant pas prouver qu'il entretenait régulièrement les trois autres restés en Haiti, l'investigateur d'accord avec le « law guardian » obtient que le tribunal laisse les enfants chez la dame qui les a accueillies dès le début de cette affaire.

Il devient si désespéré de ne pouvoir réaliser ses desseins qu'il s'attaque à l'investigateur au bureau même de la protection des enfants, compliquant ainsi son cas. Finalement, le cas est transféré dans le Bronx, lieu du domicile des enfants. Monsieur T. se débat pour avoir une nouvelle audition du cas...

Essai d'explication

Dans les trois cas que nous avons présentés, nous avons identifié des dénominateurs communs dans le comportement des familles haïtiennes, lorsqu'elles sont confrontées

avec les lois et règlements sur la Protection des enfants à New York. Nous nous contenterons de les énumérer:

1. Inadaptation des parents aux mœurs et coutumes du pays d'accueil.
2. Refus d'accepter l'interférence de la loi dans l'éducation des enfants.
3. Incompréhension de la définition juridique des mots comme « Abuse & Neglect ».
4. Conflits d'ethnicité et volonté manifeste de l'Haïtien de privilégier la sienne.
5. Refus d'accepter des réalités nouvelles et blocage au point où il devrait faire appel aux ressources morales et intellectuelles pour y faire face. (Seyles a par des expériences démontré que « toute variation du milieu déclenche une réaction d'alarme, un choc physiologique, le stress qui se caractérise par un abaissement, puis par une augmentation des forces vitales ». Si le sujet a beaucoup de ressources, il peut résister aux pressions du milieu, non sans donner des signes passagers de nervosité et de colère; mais si les ressources sont faibles, le sujet s'épuise à force de résister et, c'est alors que se produisent ces réactions que nous avons essayé d'illustrer: Violence non contrôlée, désir de fuir: rejet de l'enfant, etc...
6. Refus d'abandonner certaines pratiques désuètes, particulièrement en matière d'éducation.
7. Refus de considérer les enfants comme des entités à part entière et non nécessairement comme des prolongements de soi.
8. Frustration incontrôlée qui se traduit par la tendance manifeste à prendre les enfants pour des boucs émissaires.
9. Refus par les enfants d'accepter les valeurs vénérées par leurs parents.
10. Crainte par l'enfant de paraître différent de l'autre et tendance à s'identifier à certaine figure fictive ou réelle dont il fait son héros. (Celui-ci le plus souvent, n'est pas l'homme bon et généreux mais l'homme brave et dur).
11. Adaptation plus rapide de l'enfant par assimilation ou accomodation. « Lorsque l'adaptation se fait par accomodation » elle est encore plus dangereuse, parce que l'enfant accepte la pression du monde extérieur et finit par accepter son emprise.
12. Manque de ressources communautaires à la disposition des parents pour les aider à faire face dans la confrontation entre leur culture et la loi.
13. Manque de communication entre l'investigateur et le sujet dû à la langue et à d'autres facteurs psychologiques.

COMMENT AIDER LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Avec l'accroissement de la communauté haïtienne, on doit s'attendre dans les années à venir à des confrontations plus sérieuses entre les lois en général et la culture haïtienne. D'autre part, l'arrivée massive des « boat people » dont beaucoup ne savent ni lire ni écrire posera plus de problèmes à ceux qui sont chargés de faire observer les lois dans tous les domaines et surtout à la communauté haïtienne. Ensuite le manque de ressources économiques et financières causera plus de frustrations qui mettront plus souvent notre communauté en conflit avec les lois sur la protection des enfants.

D'autre part, les enfants qui auront grandi dans le milieu auront fini par s'identifier pour le meilleur ou pour le pire avec leurs camarades américains et ne trouveront pas choquants du tout le comportement que leurs parents continueront de critiquer ou réprouver. Ces jours-ci, on parle de gangs haïtiens à New York et tout récemment un adolescent haïtien a été tué dans un hold-up et ses parents ont clairement déclaré qu'ils s'y attendaient tout en blâmant l'autorité locale pour n'avoir pas répondu à leur appel au moment où ils avaient détecté les mauvaises tendances de l'enfant.

Nous pensons que la communauté haïtienne attend de notre rencontre certains engagements qui seront des pas décisifs faits dans la résolution des conflits qui existent entre les lois et règlements des Amériques et les traditions culturelles haïtiennes.

Nous proposons ci-après quelques points qui peuvent aider dans la recherche de solutions aux problèmes que nous avons décrits:

a) Porter l'autorité locale des pays d'accueil à considérer les Haïtiens comme des immigrants avec leur culture propre.

b) Créer des centres d'information pour renseigner les Haïtiens sur les lois et règlements des pays d'accueil.

c) Pourvoir ces centres d'un personnel sensibilisé aux problèmes haïtiens et suffisamment entraîné pour saisir les contours des différentes personnalités avec lesquelles il se trouvera en contact.

d) Intéresser les services sociaux et éducationnels aux problèmes d'adaptation des familles haïtiennes.

e) Assister les familles haïtiennes tout au long du processus d'agglutination de leur culture avec la culture du pays d'accueil.

f) Aider les parents à comprendre leurs enfants dans leur phase d'évolution et d'adaptation par la création de centres thérapeutiques.

g) Fournir à la communauté haïtienne les services légaux capables de les assister efficacement devant les tribunaux.

h) Donner la priorité à l'alphabétisation et à l'apprentissage de l'Anglais pour permettre aux membres de la communauté de faire face à ses besoins essentiels.

i) Création de centres de recherches sur les problèmes haïtiens dans les différents pays d'accueil et affiliation de ces centres avec les centres homologues déjà créés par d'autres communautés minoritaires.

j) Recherches de fonds capables d'aider dans l'implantation de ce projet.

Nous souhaitons que chaque Haïtien, participant actif ou simple auditeur prenne l'engagement d'œuvrer dans son domaine pour porter l'autorité locale à regarder avec plus de sympathie la communauté haïtienne.

Septembre 1981

REFERENCES

Anglade, George:	Mon pays d'Haiti, Les éditions de l'Action sociale, Port-au-Prince, Haiti, 1977
Bastide, Roger et Associes:	Les Haitiens en France, Mouton, Paris 1974
Berle, Beatrice:	80 Puerto-Rican families in New York City, Arno Press, 1975
Crispino, James:	The assimilation of ethnic groupe; center for Migration Studies, N.Y. 1980
Dejean, Paul:	Les Haïtiens au Québec, Presses de l'Université de Québec
De Francis, Vincent:	The Fundamental of Child Protection, Denver Colorado
Dir.le Associates:	Programs for Parents & Their Children, April 1976
Highan, John:	Strangers in the Land, Atheneum, N.Y. 1975
Keely, Tomase:	Whom We have Elcomed, Center for Migration Studies, 1975
Nagi, Saad:	Child Maltreatment in the U.S.; N.Y. Columbia University, 1977
Ouvrage collectif:	La Psychologie de A à Z, Looz-lez-Lille, 1967

Seventeen Haïtian children: their learning styles and the educational implications: social perspective

Louise S. TARDIF
Travailleuse sociale, Carney Hospital, Boston

I'll first begin by telling you about the program under which the evaluations were conducted. Firstly, Carney Hospital is a 376 bed acute, teaching, not-for-profit organization under the auspices of the Daughters of Charity. It's located in the inner city, primarily in an Irish-Catholic community, but there is an increasing Black, Hispanic and Haytian population.

Since 1975, the hospital has been doing educational evaluations under contract with the Boston Public School System as a consequence of a Massachusetts law, Chapter 766. The purpose of Chapter 766 of the Acts of 1972 of the Commonwealth of Massachusetts is to provide for the special education needs of children in a broad and flexible manner. The law requires a full range of special education programs and encourages cities, towns, schools and regional school districts to develop adequate special education programs within a reasonable period of time. Recognizing that past inadequacies and inequities in the provision of special educational services to children resulted largely from lack of significant parent and lay involvement in overseeing, evaluating and operating special educational programs, this act was designed to build such involvement through the creation of regional and state advisory committees with significant powers and by specifying an accountable procedure for evaluating each child's special needs thoroughly before placement in a program and periodically thereafter.

Since one of the main components of this program is the evaluation of children's special needs before they are placed in an educational program, primary assessments are done on each child — medical, psychological, and social. The evaluation team — physician, psychologist, social worker/nurse — confers with the child's teacher(s), parents, Core Evaluation Team Leader who is from the Department of Special Education, as well as any other professional or advocate involved with the child or family to discuss the child's needs and to recommend the type of program needed by the child. The prototypes range from a regular education program with modification to a private residential program. The prototypes include: less than 25% of the time out of the regular classroom, less than 60% of the time out of the classroom, substantially separate programs, and day school programs.

In 1977, the Director of Special Services of the Boston Public School System asked Dr. Robert Younes, Chief of Pediatrics at Carney Hospital, to investigate the possibility of forming an Haytian Core Evaluation Team. With a contract to evaluate 20 children during September 1977, the hospital organized an Haytian team, composed of a pediatrician,

social worker, and psychologist to work in conjunction with the hospital's evaluation team.

Two children were evaluated a day, with the educational planning conference held on a separate day. Since the team was organized during the summer months, it did not have the benefit of having local school officials who could recommend children for the process. Therefore, recruiting was somewhat difficult. Many of the children were referred by the local Haitian community organization called CECOHAMA, as well as by the schools and the hospital pediatric clinic.

It appeared to be several factors making it difficult for parents to participate in the program. Two of the major factors appeared to be the lack of a full understanding of the purpose and procedure of the evaluation and their lack of time to participate in the social assessment and the conference. Initially, in the recruitment, there were language barriers because the Haitian team was not yet in place. In addition, the social assessment revealed that some of the parents feared that their participation in the program might jeopardize their immigration status. Also, frequently both parents worked, thereby making contact difficult. Most of the social assessments were done by the social worker in the home, often on week-ends and evenings. After the onset of the program, a cab company was contracted to transport the children to and from the hospital because of parents' difficulty in making these arrangements.

PRESENTATION OF DATA

I will first present some of the raw data obtained from the parents themselves. Then, I will proceed to analyze and discuss the data in relation to its possible impact upon learning. Lastly, I will submit recommendations. Let me begin by stressing that parents were interviewed in an effort to understand the *whole* child — family background; cultural background; early history; educational history; and current functioning in the family, with peers, and in school. This is based on the philosophy that one can better understand and address a child's learning and educational needs if one understands the whole child in all of his uniqueness.

As regards raw data, in total, there were 17 children evaluated between the ages of 5 and 19 years. The mean or average was 12, the median or mid-point was 12, and the mode were 12 and 19. Six (35%) of the children were living in an intact family, i.e. with natural mother and father, 4 (24%) in reconstituted families, 6 (35%) in single parent families, and 1 (6%) was living with a cousin. Of the total, there were 4 children whose families had recently come to Boston and the families were living with relatives. There were only 2 children, from the same family, who were living in a single-parent family without extended family members in the same household. It should also be noted that of the total, 4 families had 2 of their children evaluated in this program.

All of the parents of the children tested were in the "working class," and in 12 of the families (71%), at least one parent was employed. In 50% of the 2 parent families, both parents were employed. In 2 of the cases, this information was not available.

For the most part, the parents stated that they had no history of any significant medical or emotional problems and that family members were generally in good health. One parent stated that she had had 2 nervous breakdowns, the last one resulting in a psychiatric hospitalization. One mother, the mother of 2 children in the study, said she had hypertension. History of the absent parent from the home was not available. One of the siblings of the children in the study had a cardiac condition. The children themselves also appeared to be in good psychological health. There were only 2 under medical treatment, one of papilloma of the larynx and the other for ulcers. One of the children had a history of asthma and one had been treated for malaria in Haiti. It should be noted that past medical histories were sometimes sketchy. Neurologically, they were also noted to be relatively intact.

Regarding the children themselves, 15 (88%) of the 17 were born in Haiti. Two children returned to Haiti at a very early age, one at 6 months for 2 years and the other at 8 months for 4½ years.

The birth histories of 4 children were unavailable. Of the remaining 13 children, only one mother said she had to be hospitalized during her pregnancy because of minor complications secondary to a near-fall, and one mother described excess fluid at the end of her pregnancy. The pregnancy and delivery were generally uncomplicated with only one being a forceps delivery. Three of the mothers mentioned emotional stress during their pregnancy, most often due to marital conflict and financial difficulties. It is interesting to note that of the 13 cases where birth information was available, all were full-term pregnancies and there were no premature births. All of the known birth weights, 65% of the total, were six pounds, seven ounces and above. Many of the children were breast fed.

Regarding developmental histories, 3 were not available. Of the remaining 14, only one parent mentioned a delay in her son's walking because his legs were not strong enough to support him. One child was found to have a problem with stuttering.

Almost all of the children, 16 out of 17 (94%) were separated from their parents for an extended period of time while the parents established themselves in the U.S. Usually the father was the first to come to the U.S., followed by his wife, and lastly by the children. During this time, the children were usually cared for by extended family members — grandparents, aunts and uncles, older siblings. The time of separation ranged from 1-10 years with the average time being almost 4 years, the median between 2 and 3, the mode being 1 and 2 years. The interviews also indicated that ½ (50%) of the children separated from their parents were separated before the age of 6 years. The range was "shortly after birth" to 14 years of age and the median was 5 years of age.

In terms of the children arriving in the U.S., most came after they had already started school and spent quite a few years in the Haitian school system. The range of ages of the children when they arrived in the U.S. was from 2 years to 17 years. The average (mean) was approximately 10 years of age, the median was 11 years old, and the mode was 12 years old. The average number of years they had spent in the U.S. at the time of testing was 2.6 years or less, with the median being 2 years.

At the time of the testing, 10 (59%) were attending public schools and 7 (41%) were in private/Catholic schools. Of those in public schools, more than ½ were in high school. About 60% of the children were in classes that corresponded to their age levels, the others were 1-2 years below chronological grade.

Regarding academic performance, about 7 (41%) of the parents perceived their children as having significant academic difficulty both in Haiti and in Boston. In other words, those who perceived academic difficulties saw them as existing in Haiti as well as in the U.S. Of these, 2 felt their children's academic performance had improved since they had come to the U.S. Some of the parents mentioned difficulty with retention as a major obstacle to their child's progress and one of the parents also attributed some of the child's difficulties to the need to master 3 languages — Creole in the home, French which they learned in school in Haiti, and English in the U.S. Some of the parents also mentioned that their children were very aware of the problems and sensitive about them, becoming upset and frustrated when they did not succeed. School failure was seen as contributing to teasing by peers and siblings.

In terms of family and school adjustment, the majority of the parents felt that their children had adjusted well to their moves to the U.S. Most described their children as normal, happy children, with no problems. "Quiet" was also a frequent adjective used to describe their children. No problems were mentioned in 12 (71%) of the cases. Only 1 parent mentioned fighting with peers as a problem, 2 mentioned daydreaming in school, 1 described her child as extremely active, and 2 of the adolescents were said to be reacting to family situations, namely to loss of parents.

Regarding adjustment to peers, most were seen as relating well to classmates and to other children in the neighborhood. Ten (59%) perceived their children as having no difficulty in the area of peer relationships, 2 perceived their child's peer relationships as "fair," and 5 felt there were difficulties. Of the latter, two noted some withdrawal from peers because of difficulty in coping with

family situations and loss, one describe fighting with peers because of teasing due to poor academic performance, another described "superficial" relationships, and another said socialization in school in Haiti was not encouraged.

With regard to suggestions from parents for their child's educational program, 9 (53%) had no specific academic recommendations for their child; 4 (24%) recommended a bilingual program for their child, 3 of whom were attending parochial schools; 2 (12%) asked that their child be removed from a bilingual program; 2 (12%) recommended counseling; and 1 (6%) asked that her child be in a school closer to her home for medical reasons. Most seemed to feel that the bilingual program served as a good transition for their children, but following a year in the program, they expressed concern about their children being held back by the program.

In summary, the average age of the child tested was 12 and over ½ were living either in a reconstituted family or in a single parent family. Parents, by occupation, were in the working class, with at least 71% of the families having at least one parent employed. Of the information available, the majority of the parents appeared to have no history of any significant medical or emotional problems, and family members, including the children tested, were generally in good health.

The majority of the children were born in Haiti from full-term, uncomplicated pregnancies and deliveries. All of the known birth weights were six pounds, seven ounces and above. Developmentally, the majority of the children, as reported by parents, had no significant delays.

The majority (94%) of the children were separated from both parents for long periods of time and lived with extended family members in Haiti while parents established themselves in the U.S. The average time of separation was 4 years with 50% having been separated before the age of 6.

Most children came to the U.S. after they had spent several years in the Haitian school system. The average age of the child upon arrival in the U.S. was about 10 years of age and the average time spent in the U.S. at the time of testing was about 2 years.

The majority of the parents felt they had adjusted well to the move to the U.S. Most perceived no problems at home or at school. Over half perceived their child as having no significant academic problems and no significant peer problems. Subsequently, slightly more than ½ had no specific academic recommendations for their child.

ANALYSIS OF THE DATA

I will now proceed to discuss and speculate about the above-mentioned social data in terms of some of the perceived strengths of the Haitian family and in terms of some of the possible stresses encountered by the Haitian child which *may* consequently affect his learning. First, as concerns strengths, I would like to underscore two of the major ones: 1) all of these families were able to mobilize themselves to move and relocate in another country and 2) the strength of the family unit itself in upholding its values. The ability to relocate in a very different culture and climate requires certain strengths in and of itself, not the least of which is the ability to cope with stress and to make certain necessary adjustments. Not only do Haitian families work hard to actualize their moves, but their struggle and efforts continue to persist once they have relocated. As was noted from the parents' interviews, in many families, both parents work very hard, often at menial tasks below their abilities, in an effort to support themselves and their children. Most parents contribute to the support of their children or actually support them while they are still living with relatives in Haiti, awaiting to join them, as well as contributing to the support of their families of origin.

The strength itself of the Haitian family also seems to be another important asset to the child. I am especially referring to the parents' attempts to maintain their family, cultural, and religious values and to protect their children from adverse conditions. Children know their parents' values and are not in the position of dealing with an unknown. From my experience, Haitian parent have appropriately high expectations of their children. However, a problem can arise when

the child is not able to meet those expectations. This leads me into a discussion of some of the social factors noted in the interviews which I feel may have a significant impact upon a child's academic performance.

The most obvious factor relates to the Haitian child's cultural displacement and the amount of energy needed to adjust to a new culture. The child must focus much of his attention and emotional investment on adjusting which may temporarily affect his learning and academic performance. One is not only referring to the adjustment to physical surroundings, cultural values, and norms, but also to the acquisition of another language, for most a third language, in order to function in the school and in the community. In short, there is no doubt that the child is confronted with the need to make several adjustments at one time.

This leads me to a second factor which I also feel is extremely important and that is the possible impact of an extended separation on a child from his parents at an early age. In coming to this country, the child must learn to deal with the separation from significant others — grandparents, aunts or uncles — who may have been his primary caretakers since birth. My understanding is that it's not unusual for a Haitian child to be reared by grandparents, while parents are actively earning a living either in the country or in the city. Therefore, upon his arrival in the U.S., he must deal not only with that loss but also must learn to adjust to a sometimes seemingly "new family" because of the extended separation from parents despite their attempts to maintain contact through mail, telephone, and visits. More basic may also be feelings related to the fact of separation itself from parents — e.g. feelings of abandonment and rejection as perceived by the infant and young child. The inability to resolve some of these feelings may affect a child's learning throughout school — in Haiti and in the U.S.

This also relates to the fact that only 35% of the children tested were from intact families. It was not clear from the interviews how or if the move to the U.S. might have also contributed to family disruption. However, for some children, the move also meant the loss of contact from the absent parent if parents were separated prior to the move. Family disruption through separation and divorce necessitates the child's working through various feelings including feelings of rejection, loss, and guilt. Working through these feelings during the crisis may temporarily interfere with a child's learning. However, if not successfully dealt with these feelings may chronically affect a child's over-all functioning, including his learning and academic performance.

Related to separation is also the factor of parents' employment and the fact that both parents often spend long hours working in order to provide for their families. Parents may not have as much time available to spend with their children as was available to a grandparent in Haiti. A Haitian child in the U.S. may have to spend more time either alone or amidst non-family members than does the child in Haiti. This necessitates a child's need to learn to cope and deal with parents' lesser availability and possible feelings of isolation from the neighboorhood. The sense of community and contact with extended family in Haiti, no doubt, helps to facilitate the child's over-all adjustment and provided a support system which is not available in many instances to the Haitian child in this country. In addition, in Boston, many of the families live in sections of the city in which they feel uncomfortable and are concerned about the influence of the neighborhood on their children as well as their safety. This often further leads to the restriction of a child's activities with peers in the neighborhood. In other words this is one more adjustment which the Haitian child in the U.S. confronts and which may impact on his learning.

Another significant factor emerging from these evaluations is that most of the children came to the U.S. after they had already spent several years in the Haitian educational system, thereby requiring adjustment to an entirely new English-speaking American style educational system. Since the average age of the child arriving in the U.S. was 10 years, most had probably spent at least 6 years in Haitian schools with its emphasis, as I understand it, on memorization, discipline, and listening skills. In contrast, the American school system places emphasis on the use of

concrete manipulatives, especially in the primary grades, and verbal skills.

Also, I would suspect the family's socio-economic status in Haiti may have had an impact on the child's learning and learning style. Those children from a lower socio-economic status may have had limited experiences and opportunities, including limited exploitation and use of manipulative materials.

Of possible relevance and impacting on learning, may also be the fact that over on half of the children at the time of testing, were attending public schools in the U.S. which tend to provide less structure for children, especially in high schools, than do parochial schools. Haitian children may be accustomed to more structure and may find it difficult to function in less structured and open classrooms, some of which might even be described as "chaotic." However, it is interesting to note that, as mentioned above, all of the parents who perceived their children as having significant academic difficulties in the U.S. also said they had significant academic problems in the Haitian school system.

In summary, I am not suggesting that all of the factors mentioned above have had an adverse impact on every Haitian child's learning or academic performance. Rather, I have tried to identify or isolate those social factors which, I feel, individually or as a whole, *can* affect learning; namely cultural displacement, separation from parents and primary caregivers, socio-economic status, and introduction into a different school system. This, I have done in an effort to try to better understand the Haitian child and some of the unique and common stresses encountered by entering a new culture. This leads me to a further discussion about the importance of recognizing these factors.

DISCUSSION/CONCLUSION

Having identified some of the social factors or stresses possibly affecting learning and based on my work with Haitian children and families in Boston, I think it is extremely important that those systems with which the child has the most contact; namely the family, the school, and the community, be helped to better understand the adjustments the Haitian child must make in various spheres in order that they might better help in his transition. My general impression is that the stresses encountered by the Haitian child tend to be minimized. First, and foremost, I would like to address myself to the Haitian family. In order to help parents maximize their efforts to help their children, I think it is first necessary for their needs to be recognized and addressed. This includes pre-move in Haiti, if possible, as well as upon their arrival in this country. I don't know what or if anything can be done to help families before they move so that their expectations are as realistic as possible and so that they are provided with resources and necessary information prior to their arrival. However, two predominant issues upon their arrival appear to be legal issues and financial problems. When visas expire, many live or used to live in fear of deportation. Oftentimes, this prevents them and their children from taking advantage of available resources and opportunities because of a perceived or real risk. However, this is obviously an issue that must be addressed by the government not only as concerns Immigration Laws but also in the allocation of monies. On a broad scale, parents are in need of employment, day care centers for their children if they are to go out and work, and afterschool programs, to name but a few. Federal, state, local, and community groups must all advocate and work together for a common goal.

In addition to the parents' concrete needs, I think it's also important to assist them emotionally in their transition. Churches, community groups, and social agencies have important roles to play through education, support, and advocacy. I think groups which allow parents the opportunity to express and share mutual concerns, stresses, difficulties, and fears can be extremely beneficial. Educational groups which provide parents with resources, a knowledge of laws, and their rights, can also be helpful. What comes to mind with respect to laws in the Massachusetts Law regarding extreme physical discipline and the need for parents to know about this in a non-threatening atmosphere. Community Haitian groups can also help to ease the initial

adjustment as well as to help sustain and solidify basic family, cultural, and religious values, which many parents fear their children will lose.

Once parents' needs are addressed, they are then in a better position to help their children in their adjustment. When parents are more aware of their own feelings, they can also be more attuned to their children's feelings.

Through parent groups and parent group education programs, parents can be helped to identify, acknowledge, and discuss the various adjustments which a child must make — adjustments in the family, adjustments in the school, and adjustments with peers in the community. A parent can become more sensitive to his child's needs and feelings and allow his child to express those feelings. As regards the child's adjustments to the family, I would like to highlight the importance of a parent being aware of some of the possible feelings a child might have in relation to the separation from them and from those family members still in Haiti. I'm especially referring to initial feelings of loneliness and anger and the importance of allowing these to surface. Because these feelings may touch upon some of the parents' unresolved feelings, related to their decision and need to leave their children in the care of others, these feelings may be especially difficult to acknowledge in their children. The decision to leave one's children is not an easy one. Also, my observation is that it is very difficult for a Haitian parent to allow his child the expression of angry feelings because it is perceived as disrespectful. I am not advocating aggressive, acting-out behavior in a permissive atmosphere but rather the expression of feelings in a safe, controlled, and constructive situation.

A parent might also be helped to understand that a child might fear further loss and experience feelings of insecurity which might temporarily lead them to exhibit some tendencies towards withdrawal in inter-personal relationships. But, if the problem remains unresolved, advising them that professional assistance or counseling should be sought.

The child's relationship to peers both in school and in the neighborhood is another important adjustment witch which the child is confronted. Again, possibly through parent groups or parent group education programs, a parent can be helped to become more sensitive to those feelings a child might experience with his peers and the adjustment needed. I'm referring to possible feelings of isolation due to cultural and language differences and feelings of insecurity or a lack of self-confidence because of unfamiliarity with customs and certain games. The Haitian child may also experience some teasing, especially the male child because of his tendency to be less openly aggressive. The Haitian child may also want to imitate his peers which may be in conflict with family values. The period of adolescense seems to be especially difficult because of parents' restrictions and the conflict experienced by the Haitian adolescent. Helping parents communicate with their child during this period is extremely important. In short, although it is important for parents to recognize the adjustments needed, recognition of the child's or adolescent's strengths and coping mechanisms is equally important.

At this point, I would just like to elaborate a little on the vehicle of the parent group education program which I have mentioned several times and which I have also used in Boston as a way of helping parents better understand and communicate with their children. The one I am referring to was initially formulated by the Child Study Association of America and uses a specific format. (*Parents Learn Through Discussion* by Aline Auerbach. N.Y.: John Wiley and Sons, Inc., in cooperation with Child Study Assoc., of America, c. 1968.) I think the method could be especially useful with Haitian parents because it is a non-threatening approach which deals with everyday issues that arise between parents and children and does not focus on the problem child. Basically, the method tries to help the parent better understand and communicate with his child. The group leader, who can be a professional or a trained parent, helps parents to look at exactly what their child is saying, what the child might be thinking or feeling in relationship to the issue, and developmental tasks common to his age. Parents are also helped to look at some of their reactions — thoughts, feelings, and fears — and some of their own experiences as

children in relation to the issue. This serves to provide the parent with an opportunity to identify his values, to strenghten those he chooses, and to select new options.

Let me now go back and address myself to the need to help both parents and teachers understand the adjustment the Haitian child must make in the school. Again, as concerned parents, through parent-teacher meetings, they might be made more aware of the approach taken and expectations of the child in the American School System. The Haitian child finds himself in a system (Boston) which emphasizes expression of thoughts and ideas, verbally as well as written, and the use of manipulative materials. The Haitian child may have had less practice and experience in these areas. Also, because the Haitian child may be less verbal or aggressive, a teacher might be more apt to bypass the Haitian child both in terms of recognizing his strengths and weaknesses. He may receive less positive reinforcement or praise for his accomplishments and less help in the areas in which he is struggling because they may pass unnoticed. If he does not understand the material, he may not ask for clarification and he may become bored and/or daydream which may invite failure and the cycle of poor self-esteem. Through mini-courses or sensitivity workshops, teachers might be helped to better understand and appreciate the Haitian culture including the educational background of the children. Being more aware of the Haitian child's over-all needs, teachers might also help to facilitate the child's social adjustment with peers in the classroom through various means.

I would also like to just briefly touch upon the importance of helping the general community better understand and appreciate the distinctive background of the Haitian child and his special qualities. I see a role for churches, schools, social agencies and local community groups to help improve relations by promoting more contact among groups wherever possible in a comfortable setting. Local Haitian community organizations can also be quite instrumental in fulfilling this need. Let me conclude by stressing that what is important in all of what I have been saying is the need for on-going communication among all groups — the family, the school and the community.

RECOMMANDATIONS

In summary, in an effort to help those working with the Haitian child, in particular his parents and teachers, increase their sensibility to the adjustments the child must make in his transition, I would like to make the following recommendations:

1. Organized programs in Haiti to help parents in their transition to another country
2. Organized educational programs in the U.S. to help parents with concrete issues and to provide them with necessary information and resources upon their arrival in this country
3. Groups for parents to facilitate their emotional adjustment to the transition
4. Parent groups and parent group education programs to help parents better understand their children and their adjustment
5. Mini courses or sensitivity workshops for teachers to help them better understand and appreciate the Haitian culture and the Haitian child, including his educational background (Marie Murphy will address this in more detail in her presentation.)
6. Community organizations to promote and enhance community relations.

RECOMMANDATIONS

Atelier santé

1. Mise en place d'une structure capable d'assurer la permanence de la recherche de solutions à nos problèmes spécifiques et capable d'organiser périodiquement, sur une base annuelle ou semi-annuelle, des colloques comme celui-ci.
2. Mise en place de structures de liaisons, capables de faire le lien entre les diverses disciplines professionnelles.
3. Mise en place de structures permettant aux professionnels que nous sommes, d'aller rejoindre dans son milieu, dans son quartier, l'ouvrière et l'ouvrier pour le sensibiliser aux problèmes communs et essayer de trouver, avec lui ou avec elle, les voies de solution.
4. Mise en place de structures capables d'assurer par voie directe ou à l'aide de l'audio-visuel, un enseignement continu à l'intention de nos compatriotes en général.
5. Mettre sur pied un projet multidisciplinaire nous permettant d'évaluer l'état de santé de la communauté haïtienne.

Atelier adaptation sociale

6. Que des professionnels haïtiens s'entendent pour:
— établir une liste des professionnels haïtiens capables d'aider la communauté haïtienne à résoudre des problèmes rencontrés dans le milieu d'accueil, notamment dans le cadre scolaire, judiciaire,...
— établir une liste de familles haïtiennes prêtes à accueillir des enfants haïtiens en difficulté d'adaptation sociale et recenser le nombre d'enfants haïtiens placés dans des familles québécoises.
— que les principaux intervenants, les Haïtiens (nes) dans la communauté haïtienne mettent sur pied des *Centres d'Information* pour:
— renseigner les parents haïtiens sur les implications de certaines lois (Loi 24 au Québec, loi sur le Child Abuse aux U.S.A.)
— informer les parents sur les institutions québécoises et les ressources susceptibles de les aider à faire face aux problèmes rencontrés dans le milieu d'accueil.
— informer les intervenants, les Québécois(ses) de la dimension socioculturelle des comportements des enfants et des parents haïtiens.
Poursuivre leur recherche et leur réflexion sur la problématique des enfants haïtiens issus des milieux populaires et orientés vers les classes dites spéciales.
7. Que des *Centres d'Animation* soient mis sur pied ou développés pour:
— mettre l'enfant haïtien en contact avec certaines dimensions méconnues de sa culture en faisant la promotion de cette culture.
— faciliter les rencontres de parents afin d'échanger leurs expériences, exprimer leurs préoccupations et leurs problèmes dans le milieu.
— promouvoir chez les parents haïtiens l'idée d'un effort de compréhension de la culture québécoise pour une plus grande ouverture vers celle-ci.
— encourager les parents à participer aux activités d'encadrement des enfants au cours de rencontres entre parents.
8. *Que des programmes de recherche sociale* portant sur les principaux problèmes d'adaptation sociale des enfants haïtiens dans les milieux d'accueil soient mis sur pied: *résistance culturelle* des Haïtiens et des Québécois; *l'incidence de la conception* et de l'exercice de l'autorité dans les familles haïtiennes; les *problèmes de la psychologie* liés à la *transplantation*.

Atelier scolarité

9. Que les psychologues haïtiens encouragent des recherches qui tiennent compte du vécu de l'enfant haïtien en procédant:

— à un *Inventaire des manipulations concrètes* de l'enfant haïtien dans son milieu (construction de jouets, types de jeux, de règles, construction de pièges (pèlin), etc...)
— à un relevé des exigences d'adaptation du milieu haïtien.
— à une *évaluation* de ces deux « matériaux » pour l'élaboration de matériel de « testing » psychologique plus adapté.

10. Que les représentants de la communauté haïtienne au Québec fassent les représentations appropriées auprès des corporations professionnelles et des institutions relevant des Ministères de l'Éducation et des Affaires Sociales, sur la pertinence des instruments d'évaluation traditionnels dans l'appréciation du potentiel des élèves ou des « parents » d'origine haïtienne.

11. Que la communauté noire au Québec mette sur pied un bureau d'expertise-conseil, composé de professionnels noirs afin d'assister la communauté québécoise dans toute activité professionnelle d'évaluation faite par ses intervenants auprès des enfants de migrants noirs au Québec.

12. Étant donné le lien étroit entre l'éducation des parents et celle des enfants dans notre contexte socio-culturel; étant donné le nombre important d'analphabètes adultes haïtiens de Montréal (on parle de 12,000); étant donné l'expérience universelle (dans le milieu haïtien et non-haïtien) de l'alphabétisation en langue maternelle, nous demandons aux responsables concernés — gouvernementaux ou des organisations populaires — de faire le maximum d'efforts financiers et pédagogiques pour alphabétiser les personnes en question afin qu'elles puissent aider leurs enfants fréquentant l'école pour assurer leurs succès.

13. Étant donné l'absence de « tests adéquats » appliqués de manière homogène dans toutes les commissions scolaires du Québec, pour a) la sélection des élèves qui n'ont pas une connaissance suffisante de la langue française et qui fréquentent les classes d'accueil; b) la sélection des élèves qui ont des problèmes d'apprentissage et d'adaptation scolaire et qui fréquenteront les classes d'accueil, nous proposons que le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec les administrations scolaires régionales et avec les organismes mandatés par la communauté haïtienne, élabore des tests: 1 — d'adaptation scolaire
2 — de compétence linguistique
qui respecteront les caractéristiques socio-culturelles des enfants nés de parents de toutes origines ethniques.

14. Compte tenu que beaucoup de points soulevés dans le cadre de ce Colloque ont été abordés au cours des autres colloques organisés par la communauté noire anglophone:
a) question d'autorité au sein des familles noires
b) attitude des éducateurs face aux enfants noirs
c) matériel pédagogique et d'évaluation, véhiculant des stéréotypes racistes.

Il serait souhaitable que la communauté haïtienne travaille en collaboration avec les membres de la communauté anglophone du Québec afin de renforcer nos moyens de pression en faisant front commun sur les questions qui touchent les deux communautés.

17. Que le programme de formation des maîtres et du personnel scolaire au Québec comprennent des cours dont l'objectif serait une « *sensibilisation* » au caractère multi-ethnique de la population scolarisée québécoise.

16. Échange de documents pédagogiques élaborés en créole par différents groupes d'Haïtiens travaillant au Canada (Montréal), États-Unis, Haïti et autres.

17. Que le colloque appuie totalement le P.E.L.O., un projet d'enseignement de la langue d'origine des Haïtiens (créole) dans les écoles où le nombre d'enfants d'origine haïtienne le justifie.

20. Étant donné l'utilisation discriminatoire des tests en milieu scolaire, il est proposé qu'on demande aux institutions concernées l'abolition des tests classiques et l'institution d'un système d'évaluation qui tient compte du vécu de l'enfant haïtien, de sa culture et de sa langue.

19. Que chercheurs, linguistes, pédagogues, historiens se concertent en vue d'étudier les implications d'une nouvelle élaboration d'un matériel didactique pour en arriver à un pro-

cessus de changement « continu », « flexible », de curriculum.

20. Que les professeurs haïtiens se donnent une plateforme de communication (structures, associations, fédération, etc...) dont le mandat serait d'organiser des séances d'informations avec les familles sur les différentes méthodes d'éducation des enfants (permissive, autoritaire, etc...) dont le rôle serait aussi de créer des cours de rattrapage sous forme d'école d'été financée par les commissions scolaires.

21. Étant donné que les commissions scolaires reçoivent dans leur clientèle des enfants de parents non scolarisés; étant donné qu'une grande proportion sont dirigés vers les classes dites « spéciales »; étant donné que les non-scolarises ne sont pas nécessairement des élèves pour ces classes d'enfance inadaptée, nous proposons qu'une demande soit acheminée au Ministère de l'Éducation du Québec pour qu'il octroie des ressources supplémentaires de manière à offrir à ces élèves non-scolarisés, un encadrement approprié.

INDEX BIBLIOGRAPHIQUE

ALTHUSSER, Louis — Idéologie et appareils idéologiques d'État, in *Position*, Éditions sociales, 1976.

ASHWORTH, Mary — *Immigrant Children and Canadian Schools*. Toronto, McClelland and Stewart, 1975. 228 p.

BANCROFT, George W. — Possibilities and Problems in the Education of Black Children, TESL Talk, 1 (January 1976), pp. 81-94.

BASTIDE, Roger — La Socialisation de l'enfant en situation d'acculturation: in *Carnets de l'enfants*, 1969.

BHATNAGAR, Joti — Education of Immigrant Children. *Études Ethniques du Canada*, 1 (1976), pp. 52-70. Bibliographie, pp. 66-70.

BOLAND, James M. and others — Ethnicity as a Background Factor in College Education, in *Urban Education*, 1978.

BOURDIEU, P. — *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie juillet/septembre 1966.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. — *La reproduction*, Éditions de Minuit, 1970.

BOWEN, Norma V. — Children's Cognitive Development: the Black Child in a Different Culture. *TESL TALK*, 1 (January 1976), pp. 71-80.

BERGUN, T. — *The Education of Immigrant*. Oxford Press, 1967.

CATANI, Maurice — *Pour une critique de la notion d'acculturation*, exemplaire dactylographié, Paris.

CATANI, Maurice — *L'alphabétisation des travailleurs étrangers. Une relation dominant/dominé*. Thema, 1972. *Les enfants des travailleurs migrants en Europe* C.I.E., 1974.

CLARK, Barbara, S — Pre-School Programs and Black Children, in *Minority Canadians* V. 2: Immigrant Groups. (Edited by Jean Leonard Elliott. Department of Sociology and Anthropology, Dalhousie University, Scarborough, Ontario. Prentice-Hall, 1971), pp. 106-119.

CROOKS, R.C. — The Effect of an Interracial Preschool Program Upon Racial Preference Knowledge of Racial Differences and Racial Identification. *Journa of Social Issues*, (1970), pp. 137-144.

DAAS, J.P., MANONS, J. — Performance of Canadian Native, Black, and White Children on some Cognitive and Personality Tests. *Alberta Journal of Educational Research*, 3 (September 1975), pp. 183-195.

DEJEAN, Paul — *«Les Haïtiens au Québec»* Presses de l'Université du Québec, octobre 1978.

FISHMAN, Joshua, A. — Ethnic Community Mother Tongue Schools in the U.S.A.: Dynamics and Distributions, in *International Migration Review*, 1980.

FORD, Barbara — Problems of Black Immigrant Students in the Community Colleges *TESL Talk*, *1* (January 1976), pp. 99-108.

FRECH, William P. Jr. — Construction of a Scale to Measure Children's Ethnocentric Attitudes in *Journal of Social Studies Research*, 1979.

GIRARD, Alain et SAUVY, Alfred — *Les diverses classes sociales devant l'enseignement* Presses universitaires de France, 1970.

GIRARD, Alain — La réussite sociale in *Population et enseignement* publié sous la direction de Paul Clers. Presses Universitaires de France.

GLANTZ, Oscar — Native Sons And Immigrants: Some Beliefs and Values of American-Born and West Indian Blacks at Brooklyn College, in *Ethnicity*, 1978.

GOSLIN D.A. — *The School in contemporary Society* Chicago, Scott, Foresman and Col. 1965.

GRANGE, P. — *Communication aux Journées sur les problèmes de scolarisation des enfants de travailleurs migrants*, Avril 1974.

GRATIOT-ALPHANDERY, H. — *Le retard scolaire des enfants de travailleurs migrants*. Colloque sur les enfants de travailleurs migrants. Paris, Centre international de l'enfance, mars 1974.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ NOIRE — *Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec par rapport à l'éducation*. Comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'Éducation, Montréal, 1978.

HERBERG, Edward N. — *Fighting Racial Discrimination in Toronto: The Urban Alliance on Race Relations in Multiculturalism*, 1978.

HOGAN, David — Education and the Making of the Chicago Working class, 1880-1930, in *History of Education Quarterly*, 1978.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane — *Communication au Colloque sur le handicap socio-culturel* ou « Le handicap socio-culturel en question », Éditions ESF, 1978.

JOHNSTONE, P.A. — *Education and Black Social Development in Nova Scotia: An Ethnic Service Approach*, Mocassin Telegraph, 4 (Summer 1976), pp. 11-18. Bibliography.

JONES, C. Robert — The Mexican family in the United States, *American Journal of Sociology*, 1948, vol. LIII.

LA FERRIÈRE, Michel — Les élèves Haïtiens à Montréal, Problèmes linguistiques et culturels, *Black Students in Urban Canada, Toronto:* Oise, 1978.

LITTIG, Lawrence W. et Williams, Cardell E. — Need for Affiliation, Self-Esteem and Social Distance of Black Americans, in *Motivations and Emotion*, 1978.

Sur l'utilisation de l'entretien non directif en Sociologie. *Revue française de Sociologie*, avril-juin 1975.

MINIE, Juliette — *Les travailleurs étrangers en France*. Édition du Seuil, 1973.

MUNOZ, Marie-Claude — Aspect psychologique de l'adaptation des enfants migrants, in *Education et Développement*, no. 101.

MUNOZ, Marie-Claude — Les enfants des migrants, in *Droit et Liberté* juillet 1973, no. 322.

PADILLA, Helena — *Immigrants and their children* Columbia University Press, 1958.

Les enfants des travailleurs migrants. Ouvrage collectif. Éditions ESF, 1976.

PIERRE-JACQUES, Charles — *Effets du changement de milieu socio-culturel sur l'adaptation scolaire des enfants immigrants haïtiens au Québec*. Thèse de Doctorat, Université René Descartes, Paris, décembre 1979.

PIERRE-JACQUES, Charles — Le Jeune haitien et l'ecole québécoise. Centre de Recherches Caraïbes, 1981.

POSTEL-VINAY, Anise — Des enfants privés d'enfance. *Éducation et développement* No. 101.

Rapport d'enquête sur les immigrants Haïtiens du secteur Crevier, réalisé par la Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, mai-juin 1978.

RAVEAU, F. — *À propos des conflits de culture*. Rapport introductif du séminaire universitaire international, mai 1973.

RICHMOND, A. H. — *Immigrants and Ethnic Groups in Metropolitan Toronto*. Institute for Behavioural Research, York University, 1967. 101 p.

SABOURIN, C., FOLCO, A., VEILLEUX, P. — *Rapport sur la Situation des Élèves Néo-Québécois en Difficulté à la Commission Scolaire Jérôme LeRoyer*. Ronéotypé, 1978, 90 p.

SCHREIBER, Jan Edward — *In the Course of Discovery: West Indian Immigrants in Toronto Schools*, Toronto, Board of Education for the City of Toronto, 1971. 70 p.

SINGLETON, John — Education and Ethnicity, in *Comparative Educative Review*, 1977.

SNYDERS, Georges — *École, classes et lutte des classes*. Presses universitaires de France 1976.

TARDIEU DEHOUX, Charles — *L'Évaluation et l'Orientation des Étudiants Immigrants Haïtiens à Montréal*, Université de Concordia, Thèse de Maitrise, Montréal, 1977.

WILSON, J. Donald and DALHIE, J. — Negroes, Finns, Sikhs: Education and community Experience in British Columbia. In *Sounds Canadian: Languages and cultures in multi-ethnic society* (Edited by Paul M. Migus, Canadian Ethnic Studies Association Series. V. 4. Toronto, Peter Martin Associates, 1975) pp. 76-92.

WIRT, Frederick, M. — The Stranger within My Gate: Ethnic Minorities and School Policy in Europe, in *Comparative Education Review*, 1979.

Achevé d'imprimer à Montmagny
par les travailleurs des ateliers Marquis Ltée
en avril 198.

Être enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord, c'est vivre entre deux espaces géographiques et sociaux distincts, entre deux types de sociétés: l'un Haïti, pays d'origine, pays rural, agraire, sous-développé, analphabète et l'autre les sociétés d'Amérique du Nord, pays fortement scolarisés, urbanisés, à haut niveau de développement technologique. Entre l'ici, une Amérique que l'on n'a pas encore apprivoisé et un ailleurs, une Haïti qui chaque jour devient de plus en plus mythique, la différence est radicale, ou presque: les rapports sociaux, le rapport au temps, à l'espace, le rapport à l'argent, au corps, les mécanismes de contrôle social, les pratiques symboliques, les pratiques sexuelles. Tout est radicalement différent ou presque.

Inscrit dans la perspective d'un dialogue permanent entre recherche et pratique, le Centre de Recherches Caraïbes en organisant ce colloque sur les enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord, s'était fixé comme objectif de participer à une production de connaissances et, ainsi, d'éclairer les intervenants impliqués dans l'élaboration et la planification d'actions susceptibles d'apporter quelques améliorations à la situation.

Toutefois, les colloques ne règlent pas les problèmes. Ils les mettent en évidence; ils offrent un moment de réflexion, à distance de la pratique; ils sont parfois des chiquenaudes, des points de départ débouchant sur un «horizon de possibles». Le Centre de Recherches Caraïbes, en publiant les actes du colloque montre qu'il ne privilégie pas la recherche pour initiés mais de préférence, une recherche intervenante, jambe ou béquille pour l'action...